

Paed. Th.

34.

Pæd. Th.

34

Ahlburg

Was versteht man unter Charakterbildung
und
wie ist dieselbe seitens der Schule zu pflegen?

Inaugural - Dissertation

der philosophischen Facultät zu Jena

zur Erlangung der Doctorwürde

vorgelegt

von

H. Ahlburg,

Rektor der Mittelschule in Treuenbrietzen.

Jena, 1882.

Druck von A. Neuenhahn.

A



Jena, 1882

Druck von A. Neumann

Das Wort Charakterbildung ist ein Compositum und besteht aus 2 Wörtern, welche jedes für sich schon oft Gegenstand umfangreicher und sorgfältiger Erörterungen gewesen sind und noch sind. Das Wort Charakter stammt aus der griechischen Sprache; hier bedeutet *χαράσσω* so viel wie: ich ritze, ich grabe ein; das dazu gehörige Substantiv *χαρακτήρ* bedeutet also eigentlich das Eingegrabene, das Eingeprägte; und weil durch das einer Sache Ein- oder Aufgeprägte (z. B. durch ein einer Münze aufgeprägtes Bildnis oder durch eine Aufschrift) die Sache selbst gekennzeichnet wird, so heisst *χαρακτήρ* weiter die aufgeprägte Eigentümlichkeit, das Kennzeichen, Merkmal. (So wird z. B. im Griechischen verbunden *χαρακτήρ γλώσσης* die Mundart. Auch die Eigentümlichkeit einer Handlung wird schon von den Alten als *χαρακτήρ* bezeichnet; so sagt Theophrast *ἥθικοι χαρακτῆρες*) der Charakter ist also das bleibende Gepräge, die dauernde Eigentümlichkeit einer Sache, wodurch dieselbe sich von andern unterscheidet, und welche daher zu ihrer ausschliessenden Bezeichnung dienen kann. Es ist klar, dass in diesem Sinne jedem sowohl lebendigen als leblosen Gegenstande, sei es, dass er der Natur oder dem Kunstgebiete angehöre, Charakter beigelegt werden kann. Die Bedeutung des Wortes, wie es gewöhnlich gebraucht wird und es hier zu nehmen ist, hat sich aber verengt, und im besondern Sinne bezeichnet Charakter nur diejenige, im Geistesleben beruhende, Eigentümlichkeit, welche dem Träger nicht

als etwas bereits Fertiges einfach zugeteilt worden, sei es von der Natur oder von der Hand eines Künstlers, sondern bei deren Bildung er wesentlich selbst thätig gewesen ist, für welche er daher auch in erster Linie verantwortlich ist. Hier wird Charakter ein psychologischer und ethischer Begriff und ist daher psychologisch und ethisch festzustellen. In diesem Sinne kann unter allen Naturwesen nur der Mensch Charakter haben, und auch bei ihm kann als Charakter nur das gelten, was nicht Werk einer natürlichen Anlage, des Naturells oder des Temperaments, ist oder durch äussere Umstände bestimmt wird, sondern dessen Anfang, Richtung und Ende Sache seines persönlichen Wollens ist. Damit soll freilich nicht gesagt sein, dass die genannten Faktoren keinen Einfluss auf die Entstehung und Bildung des Charakters haben. Aber Charakter in dieser engern Bedeutung bezeichnet eine im Wesentlichen selbst erworbene dauernde Eigentümlichkeit, welche sich in dem gesamten Wollen und Thun eines Menschen offenbart und mit strenger Consequenz in der einmal betretenen Bahn fortgeht. Wohl können äussere Umstände mannigfach einwirken und die Handlungsweise oft bedeutend modifizieren, aber die Tendenz ist und bleibt dieselbe. Denn Beharrlichkeit des Wollens ist ein wesentliches Merkmal des Charakters. Hierzu ist notwendig, dass das gesamte Wollen unter der Herrschaft von praktischen Grundsätzen oder Maximen stehen, denn dadurch ist die Freiheit des Wollens bedingte *). Mit der Freiheit des Wollens ist aber noch nicht die Einheit unbedingt gegeben. Damit auch diese dem gesamten Wollen nicht fehle, müssen jene Maximen wieder unter die Herrschaft eines obersten Grundsatzes sich stellen. Ein solcher Charakter gestattet uns, nachdem wir ihn erkannt haben, bei dem Träger desselben stets die möglichst sicheren Wahrscheinlichkeitsschlüsse darüber, wie dieser unter

*) Ohne auf den Gegensatz zwischen Determinismus und Indeterminismus weiter einzugehen, sei hier nur bemerkt, dass Freiheit des Willens im Sinne des Determinismus gemeint ist. Endwollen ist gleich dem Endresultat der Wechselwirkung der Vorstellungsmassen. Cf. Volkmann, Psychologie Teil II, § 151 Anm.

bestimmten gegebenen Bedingungen und Verhältnissen handeln wird. Darum sagt Wallenstein (Schiller, Wallensteins Tod II, 3):

„Des Menschen Thaten und Gedanken, wisst!
Sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmos, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie wenig quellen.
Sie sind notwendig, wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiss ich auch sein Wollen und sein Handeln.“

Fehlt es aber an solchen bestimmten Grundsätzen, oder besitzen die vorhandenen nicht genügenden Einfluss auf das Wollen, so findet Charakterlosigkeit statt. Ein Widerspruch im Charakter entsteht dann, wenn zwei oder mehrere herrschende Maximen vorhanden sind, die (annähernd) gleiche Stärke haben, unter einander aber im Widerstreit stehen. Charakterlos ist demnach derjenige, dessen Wille sich nicht gleich bleibt, dessen Handeln in einem bestimmten Falle sich nicht voraussehen lässt. Er unterliegt einem beständigen Wechsel ganz entgegengesetzter Gemütslagen*), wie wenn er ein doppelter oder gar ein vielfacher Mensch wäre. Dem Charakterlosen fehlen die nötigen fest ausgeprägten Vorstellungsmassen oder Maximen, welche alle zufällig auftretenden einzelnen Vorstellungen apperzipieren und in eine bestimmte feste Rangordnung unter einandersetzen müssen. Daher wird ein solcher Mensch stets von einer gewissen Unentschiedenheit und Unschlüssigkeit beherrscht, sein Wollen und Handeln wird gehemmt durch Zerfahrenheit und Zerrissenheit des Gemüts; er kann nicht auch mit nur einiger Festigkeit eine bestimmte Bahn betreten und verfolgen, denn es fehlt ihm die innere Harmonie, die Ruhe, welche zu einem konsequenten, auf Grundsätzen beruhenden Handeln notwendig ist. An Stelle dieser Ruhe herrscht in ihm eine

*) Unter Gemüt verstehen wir hier nach Herbart die Gesamtheit der Vorstellungsmassen. Diese müssen, sollen sie nicht in der That „des Meeres blind bewegten Wellen“ gleichen, geordnet werden durch herrschende apperzipierende Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, und diese nennen wir eben Maximen.

beständige Unruhe, die keinen festen Entschluss zu Stande kommen oder aber einen Entschluss durch einen andern sofort wieder verdrängen lässt. Der Charakterlose glaubt und glaubt nicht, weiss und weiss nicht, will und will nicht. Seine Vorstellungen und Gefühle jagen sich ununterbrochen, sind in einem fortwährenden höchst unerquicklichen Kampfe begriffen, wodurch ein Zustand der höchsten Unbequemlichkeit und Unbehaglichkeit entsteht. Als klassische Beispiele eines solchen Zustandes seien Shakespeare's Hamlet und Goethe's Clavigo genannt.

Diese innere Zerrissenheit und Zerfahrenheit ist also eine Folge von dem Kampf, den nicht ausgeglichene verschiedene mit einander streitende Vorstellungsmassen unter einander führen, kann demnach auch nur durch Ausgleichung dieser gehoben werden. Damit dies aber geschehen könne, müssen, wie schon gesagt, die Vorstellungen in eine bestimmte Rangordnung gebracht werden, müssen sich widerspruchslos unterordnen unter die Herrschaft von allgemeinen Grundsätzen und sich mit diesen und unter einander leicht und innig verflechten lassen. Diesen höchsten Grundsätzen kommt die Entscheidung und Entschliessung in letzter Instanz zu, wenn es sich um Widersprüche des Denkens oder um Kollisionsfälle des Wollens und Thuns handelt. Sie bilden das vermittelnde und ausgleichende Element, das Bleibende, Dauernde und Feste im Wechsel der Denk- und Lebensweisen, die Grenz- und Marksteine, an welchen sich die Springflut des Vorstellungslebens bricht. Charakter ist demnach ein Zusammenwirken aller festgewordenen Hauptseiten menschlichen Wesens und verleiht dem Menschen etwas in sich Einstimmiges und relativ Fertiges, das einer bedeutenden Wirkung fähig ist und besonders andern die Gewähr der Zuverlässigkeit und Stetigkeit im Zusammenwirken bietet. Oder Charakter ist die Unterordnung des gesamten Wollens und Handeln unter die durch das Leben gewonnenen und durch Nachdenken gereinigten und geläuterten obersten praktischen Grundsätze.

Der Charakter ist also nichts Gegebenes, sondern etwas selbst Erworbenes. Er lässt sich mit einem Kunstwerke vergleichen, dessen Künstler der Wollende, dessen Material das Wollen und dessen Idee der leitende praktische Grundsatz ist. Dieser oberste praktische Grundsatz ist das Ideal des Wollenden, das eigentlich Bestimmende des Charakters, nach seiner Beschaffenheit richtet sich die Beschaffenheit des Charakters.

Da der Charakter Freiheit und Einheit des Wollens involviert, in dem Wollen gleichsam seinen Sitz hat, so muss er sich, wie dieses, einer ethischen Wertschätzung unterwerfen. Sein Wert ist aber bedingt durch die Beschaffenheit der leitenden Maximen. Sind diese sittlich, stimmen sie mit den höchsten ethischen Ideen überein, so ist auch der Charakter ein sittlicher, guter, uneigennütziger, im entgegengesetzten Falle ist er unsittlich, böse, egoistisch. Träger des sittlichen Charakters ist der Tugendhafte, des unsittlichen der Lasterhafte, der Bösewicht. Der Charakterlose schwankt, wie schon gezeigt, zwischen entgegengesetzten Motiven.

Der Besitz eines Charakters ist daher keineswegs schon mit dem der Sittlichkeit gleichbedeutend. Freilich ist keine wahre Sittlichkeit ohne Charakter möglich, wohl aber ein Charakter ohne wahre Sittlichkeit. Der Charakter bildet die Form, welche je nach der Beschaffenheit des obersten praktischen Grundsatzes mit einem sittlichen oder unsittlichen Inhalte erfüllt werden kann. Die Festigkeit des Charakters hängt zunächst nicht ab von der Beschaffenheit der Maximen, sondern von der Energie, von der Konsequenz, mit der seine obersten praktischen Grundsätze, sei es, dass dieselben sittliches Wohlgefallen erregen oder nicht, gewollt und durchgeführt werden. Die Herrschaft, welche der Wollende über sein Wollen besitzt, die innere Konsequenz und Folgerichtigkeit, welche dem Charakter innewohnt, werden auch in den Fällen noch Interesse erwecken, wo die obersten leitenden Maximen von der strengen Sittlichkeit vielleicht geradezu verworfen werden müssen; ja wir können solchen Charakteren oft selbst unsere Bewunderung nicht versagen, wenn die innere Konsequenz und Folgerichtig-

keit in einem seltenen Grade sich zeigt. Hauptsächlich trifft dies zu bei den Charakteren der Geschichte und der Dichtung. So wird z. B. niemand Julius Caesar, Alexander d. Grossen, Napoleon I., Richard III. bei Shakespeare und Karl Moor bei Schiller seine Bewunderung versagen, ohne dass diese Charaktere sittlich genannt werden dürften. Das Wohlgefallen, das uns bei ihrer Betrachtung beschleicht, ist nicht sowohl ein sittliches als vielmehr ein ästhetisches und ist, was namentlich die dramatischen Charaktere anlangt, gewiss auch zum grossen Teil mit auf Rechnung des darstellenden Kunstwerks zu setzen. So gross aber unser Interesse, man möchte sagen unsere Achtung einem solchen Charakter gegenüber auch ist, eine völlige Garantie der Sicherheit und Konsequenz trägt er nie in sich, eine solche ist nur dem echt sittlichen Charakter eigen. Denn nur bei diesem ist der Inhalt der Maximen, nach denen das Wollen sich richtet, von der Art, dass er die schärfste und unparteiischste Prüfung bestanden hat und jederzeit bestehen kann, ein Inhalt, der sich als das bewahrheitet und legitimiert hat, was einzig und allein und vor allem wert ist, gewollt und vollbracht zu werden. Nur der sittliche Charakter ist also im wahrsten Sinne des Wortes Charakter, denn er allein ist in seinen höchsten Grundsätzen von Widersprüchen frei. Die Forderungen der Sittlichkeit, der christlichen Sittlichkeit, sind sein eigentliches Lebensprincip geworden, er hat im Glauben durch Gnade ein festes Herz gewonnen (Hebr. 12, 9), er ist durch den Geist stark geworden und in wahrhafter selbstverleugnender Liebe fest gewurzelt und gegründet (Eph. 3, 16) und sein Ziel ist, zur Mannhaftigkeit und Vollkommenheit in Christo heranzureifen (Eph. 4, 13 und 1 Kor. 16, 13), dass er stets bereit stehen könne, jede individuelle Pflicht, die Beruf, Stand, besondere Begabung oder Stellung und Aufgabe in der Welt mit sich bringt, getreulich wahrnehme und mit Entschlossenheit und Ausdauer erfülle (cf. Herzog und Plitt, Real-Encyklopädie III. B.). Ein solcher Charakter allein, der die Forderungen einer echt christlichen Sittlichkeit erfüllt, wird auch stets den psychologischen Forderungen gerecht werden, welche

an einen Charakter im wahrsten Sinne des Wortes gestellt werden müssen. Er wird stets hinreichend feste herrschende appercipierende Vorstellungsmassen besitzen, welche ihn vor aller Zerrissenheit des Gemüts, vor Zerfahrenheit und Unschlüssigkeit völlig bewahren. Wer einen wirklich sittlichen Charakter besitzt, wird durch nichts erschüttert, durch nichts von seiner Bahn abgelenkt werden können, er wird selbst den Tod wählen, ehe er von seinen Maximen lässt. Dem unsittlichen Charakter dagegen fehlt bei aller bestehenden Energie, Festigkeit und Konsequenz doch immer die eigentliche Stabilität des geistigen Lebens, die sichere Gewissensruhe, welche keine Umwandlung, kein Schwanken der Maximen, keinen Umsturz befürchten lässt. Dem unsittlichen Charakter fehlt vor allem die echte innere Harmonie zwischen Wissen (Erkennen) und Wollen, denn er befindet sich im Widerspruch mit den höchsten sittlichen Ideen. In seinem Egoismus versucht er zwar immer und mit Konsequenz, dieselben zu retardieren und zu negieren, und zuweilen gelingt es ihm auch, sie auf kürzere oder längere Zeit unwirksam zu machen; aber auf die Dauer, für immer vermag er sie nicht zurückzudrängen, zu unterdrücken. Die Stimme des innern Menschen, des besseren Selbst lässt sich wohl eine Zeitlang zum Schweigen bringen, aber nie ganz ersticken; sie wartet nur auf eine günstige Gelegenheit, um, wie ein zusammengedrückter elastischer Körper, sobald der Druck nachlässt oder aufhört, mit scheinbar gesammelter und verstärkter Kraft auseinanderschnellt, mit erneuter und um so grösserer Gewalt sich wieder geltend zu machen. Tritt aber dieser Fall durch irgend welche Umstände oder Zufälligkeiten irgend einmal ein, so ist dem unsittlichen Charakter mit einem Schlage seine Basis genommen; es zeigt sich dann, dass die Festigkeit nur eine scheinbare, erkünstelte, gewaltsam zusammengehaltene war, die Reue, welche sich nun einstellt, lässt in einem einzigen Augenblicke das ganze Gebäude zusammenfallen. (Vergl. das plötzliche und klägliche Zusammenfallen der scheinbar gewaltigen Heldengestalt vom Räuber Moor bei Schiller).

Zieht sich also durch das Wesen des unsittlichen Charakters bei aller scheinbaren Festigkeit und Ruhe doch immer eine gewisse Dissonanz hindurch, so ist dagegen der sittliche stets von der schönsten Harmonie erfüllt, in ihm findet volle Uebereinstimmung des Wollens und Thuns mit den höchsten ethischen Ideen statt, Widerspruchlosigkeit zwischen Wissen und Wollen in praktischer, zwischen Erfahrung und Denken in theoretischer Beziehung. Der sittliche Charakter setzt vollendete Selbstbeherrschung voraus, fordert eine volle und strenge Unterordnung des Willens unter die Einsicht und ein diesem Wollen, mithin auch der Einsicht entsprechendes Thun. Er kann daher nur das Resultat der angestrengtesten und schwersten Arbeit an sich selbst sein. In seiner vollendeten Gestalt ist er ein Ideal, dem der Mensch in seinem „Erdenwallen“ sich nur auf Distanz nähern, das er aber nie völlig erreichen kann. Gleichwohl aber macht die Bildsamkeit eben dieses Charakters sowohl im psychologischen (zur Beherrschung des Wollens durch praktische Grundsätze, psychische Freiheit) als im ethischen Sinne (zur Beherrschung des Wollens durch die zu Maximen erhobenen sittlichen Ideen, sittliche Freiheit, Tugend) die notwendige Voraussetzung, die wirkliche Ausbildung desselben den einzig menschenwürdigen Zweck aller Erziehung aus *).

Mit dem letzten Satze sind wir bereits übergetreten auf das Gebiet der eigentlichen Charakterbildung. Bevor wir uns aber auf demselben weiter umsehen, wollen wir noch kurz über die Bedeutung des zweiten Teils dieses Kompositums, über den Begriff „Bildung“ orientieren.

Die Bedeutung des Wortes-Bildung ist nicht überall und in jeder Verbindung die gleiche. Einmal bezeichnet Bildung eine Thätigkeit, eine Bewegung, eine Entstehung; sodann ver-

*) Es ist selbstverständlich, dass von einem Charakter in dem erörterten Sinne nur bei dem Individuum die Rede sein kann. Man spricht aber auch von einem Familiencharakter — über dessen Bedeutung für den Erzieher an geeigneter Stelle geredet werden wird — von dem Charakter eines Volkes, einer Zeit u. s. w. Die Bedeutung dieser Ausdrücke ergibt sich für uns nach dem oben Gesagten leicht von selbst. Vergl. die historische Betrachtung von Wiese „Bildung des Willens“.

steht man unter Bildung das Resultat jener Thätigkeit, das erreichte Ziel jener Bewegung. In beiden Bedeutungen wird das Wort als Simplex sehr oft gebraucht. Aehnlich ein damit gebildetes Kompositum. Sage ich z. B.: die Geschmacksbildung ist eine Hauptaufgabe des Unterrichts in der Muttersprache, so meine ich das Wort in seiner ersten Bedeutung; sage ich hingegen: dieser Mensch besitzt Geschmacksbildung (d. h. einen gebildeten oder ausgebildeten Geschmack), so verstehe ich darunter die zweite Bedeutung, den Abschluss der ersten. Aehnliches gilt von Gemütsbildung, Charakterbildung u. s. w. Freilich scheint bei diesen Kompositis der Sprachgebrauch sich fester und fast ausschliesslich für die erste Bedeutung entschieden zu haben. Denn statt zu sagen: dieser Mensch besitzt Geschmacks - Gemüts - Charakterbildung u. s. w. würde genügen zu sagen: dieser Mensch besitzt Geschmack, Gemüt, Charakter u. s. w., ohne in den meisten Fällen den Begriff wesentlich zu modifizieren.

Charakterbildung ist also wesentlich eine Thätigkeit, eine Bewegung, ein Werden, und diese Bedeutung ist für unsern Zweck die allein ins Auge zu fassende. Wir haben oben eine Realdefinition des Wortes Charakter gegeben, wir haben gezeigt, welche Anforderungen die Psychologie und Ethik an einen vollkommenen Charakter stellen. Wir werden jetzt gleichsam eine genetische Definition hinzufügen, werden versuchen, die Fragen zu beantworten: wie entsteht ein solcher Charakter? was kann die Erziehung, speziell die Schule, thun, diese Entstehung zu fördern? Aber schon bei Beantwortung der ersten Frage werden sich pädagogische Bemerkungen nicht vermeiden lassen, die beiden Teile greifen in einander, gewissermassen wie ein Allgemeines und ein Besonderes.

Wie der Erzieher bei seiner Gesamthätigkeit am Kinde sich stets bemühen muss, sein Objekt recht klar vor der Seele zu haben, um darnach sein Material einzurichten, wie er psychologisch das Wesen und die Natur des Kindes zu erforschen hat, wie er auch zu fragen hat, welches durch Erfahrung und Umgang erworbene Material das Kind ihm bereits entgegen

bringt: so vor allen bei der Charakterbildung, ist doch, wie schon oben gesagt wurde, die Bildung eines echt sittlichen Charakters die einzig menschenwürdige Aufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts. Es tritt also an uns zunächst die Frage heran: aus welchem Material baut der Charakter sich auf? d. h. wohin werden wir etwa gelangen ohne besondere oder beabsichtigte pädagogische Einwirkung? Sodann: was hat die Erziehung zu thun?

Wir haben oben den Charakter wesentlich als im eigenen Wollen und Entschliessen beruhend hingestellt; damit ist indes nicht ausgeschlossen, dass die Bildung des Charakters durch verschiedene gegebene und hinzukommende Einflüsse mit bedingt wird. Dahin gehören z. B. somatische Einflüsse, Temperament und alles das, was man unter dem Namen Naturell versteht; ebenso hat die Umgebung des Menschen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf seine Charakterbildung.

Durch alle diese Einwirkungen werden dem Menschen schon von frühester Kindheit an eine Menge Empfindungen, Anschauungen, Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen, Neigungen zugeführt und zu eigen gemacht, von denen die Gestaltung des Charakters wesentlich abhängt. Denn alle diese Faktoren liefern dem Kinde seinen Gedankenkreis und damit eben das Hauptmaterial für den Charakter. Es ist hiermit hauptsächlich das gegeben, was Herbart den objektiven Charakter nennt. Vergl. Herbart, Allgem. Päd. S. 299. „Es ist eine alte Klage, dass der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe. Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Aeusserlichkeiten, hat er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objektive, welchem das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz andrer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt oder widerstreitet“.

Es begegnen sich hier also zwei Willen, von deren Beschaffenheit die Bildung des Charakters überhaupt und besonders der Wert desselben abhängt. Der Wille ist ja der Sitz des Charakters, und bei der Frage: wie entsteht Charakter

müssen wir uns vor allem klar werden über den Begriff und Wesen des Willens, über seine Entstehung, darüber, ob er bildsam ist u. s. w.

Der Begriff Wille, wie er in der Regel von den Psychologen gefasst wird, enthält zwei wesentliche Merkmale: 1) das Vorhandensein einer Vorstellung von einem Inhalte oder Gegenstande, der gewollt wird, 2) ein Werturteil oder Wertgefühl in Bezug auf diesen Inhalt. Das erste ist der Gegenstand, das zweite der Grund des Wollens. Ausdrücke für solche Werturteile sind z. B. angenehm, schön, sittlich, religiös u. s. w. Soll das Streben, das in dem Willen liegt, zur Handlung werden, so ist ein gewisser Grad von Klarheit in jenen Vorstellungen und Stärke in dem Werturteil nötig. Ist aber die Handlung nicht ohne Körperbewegungen vollziehbar, so kommt es darauf an, dass die Körperorgane in normalem Zustande sich befinden. Treffen alle diese Bedingungen zu, so sieht man in der Regel den Willen als effektiv an, d. h. in Handlung übergehend. Nichtsdestoweniger ist es eine, besonders auf sittlichem Gebiete oft hervortretende, bekannte Erfahrungsthatsache, dass Klarheit der Vorstellung und Intensität des Werturteils sehr oft nicht zu effektivem Wollen genügen. (*video meliora proboque; deteriora sequor* sagt Ovid). — Es müsste diese Erscheinung in der That sehr befremdend sein, wenn bei der gewöhnlichen Begriffsbestimmung des Willens wirklich alles in schönster Ordnung wäre, wie dies die Psychologen lange geglaubt haben. Aber bei genauerer Untersuchung, namentlich an der Hand der physiologischen Psychologie, entdecken wir gar leicht einen bedenklichen Mangel in jener Begriffsbestimmung. Diese lehrt uns nämlich: Damit der Wille effektiv werde, sind meist Körperbewegungen erforderlich, selbst wo ein rein geistiges Handeln zu sein scheint, wie etwa bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe. Im blossen Denken sind physiologische Prozesse mit im Spiele, wie die Ermüdung und Abspannung des Körpers nach geistigen Anstrengungen zeigt (es müssen dann durch die Ruhe des körperlichen Organismus, durch den Schlaf, zugleich neue „Urvermögen“ der Seele erworben werden um mit einem

Ausdrucke der Beneke'schen Psychologie zu reden); dasselbe lässt die Unfähigkeit, etwa bei Kopfschmerz schwere Denkarbeit zu vollziehen, schliessen. Sind nun zu effektivem Wollen meist Bewegungen nötig, welche durch die Nerven in den Muskeln veranlasst werden, so entsteht die Frage: woher weiss die Seele, welche Nerven sie in jedem Falle erregen muss, damit die erforderlichen Muskelbewegungen, seien es einfache oder komplizierte Reihen, erfolgen? Von Haus aus weiss die Seele von all diesen Apparaten nichts. Die Wissenschaft zeigt zwar, dass sie im Spiele sind, sie lehrt aber zunächst nicht, wie die Seele es anfängt, auf sie zu wirken. Eine absolute Macht über Nerven und Muskeln hat die Seele auch nicht. Es bleibt also nur die Annahme übrig, dass, wie es zeitlebens unwillkürliche, sogenannte Reflexbewegungen giebt, und wie Bewegungen, welche gewöhnlich willkürlich sind, unter gewissen Umständen auch unwillkürlich auftreten können, so auch in der Kindheit diejenigen Bewegungen, welche später meist vom Willen abhängen, auf bloß physiologische Erregung in den Nervenzellen unwillkürlich auftreten. Die Seele behält dann allmählich den Vorstellungs- und Gefühlszustand, welcher mit diesen Bewegungen verbunden war, und kann nachher durch Erweckung dieses innern Zustandes die damit verbunden gewesenen Körperbewegungen anregen, oder diese resultieren ganz einfach aus dem Auftauchen der früheren Vorstellungen. Ohne eine solche Annahme einer physiologischen Ursprünglichkeit der Bewegung wäre das Aufkommen des effektiven Willens als der auf bewusste Ziele und Zwecke geleiteten Bewegung durchaus unerklärlich. In der That zeigt sich ja auch in der Jugend, namentlich in der frühesten, die Bewegung in bedeutendem Reichtum und selbst in vielfacher Regellosigkeit. Bei Gesundheit und reichlicher Ernährung ist die Bewegung im Wachen fast unablässig, und wird sie zeitweilig gehemmt, so flutet sie nachher um so mehr über. Die Bewegung ist ein absolutes physiologisch begründetes Bedürfnis für das gesunde und kräftige Kind, der blosse Ueberschuss an Muskelkraft drängt zu irgend welcher Entladung.

Zu dieser Lehre von dem Zustandekommen der willkürlichen Bewegungen gaben den ersten Anstoss Herbart, „Die Psychologie als Wissenschaft“ II., 155 und Joh. Müller, „Handbuch der Physiologie des Menschen“ B. II, p. 93 u. s. w. In ihrem Grundgedanken weiter ausgeführt ist diese Lehre dann von Lotze, „Medizinische Psychologie“ § 24—27, und sie wird jetzt von Physiologen und von physiologischen Psychologen allgemein anerkannt, so auch von Prof. Baumann in Göttingen, dessen in seinen Vorlesungen niedergelegten Gedanken diese Darlegung wesentlich folgt.

Dass aus unwillkürlichen Bewegungen wirklich willkürliche entstehen, lässt sich an vielen Beispielen zeigen. Das Kind kann noch nicht fixieren, d. h. es ist noch nicht im Stande, das Auge in solche Lage zu bringen, dass das Bild des Gegenstandes auf die Stelle des deutlichsten Sehens in Centrum der Netzhaut fällt. Erst nach und nach entwickelt sich diese Fähigkeit aus einem unstäten Triebe zur Bewegung der Augen. Fällt nämlich bei diesen Bewegungen die Stelle des deutlichsten Sehens auf einen Gegenstand, welcher durch Helligkeit, Farbe oder Bewegung hervorsticht, so wird die Aufmerksamkeit erregt, und durch öftere Wiederholung dieses Vorganges lernt das Kind das, was wir fixieren nennen, willkürlich ausführen (etwa zwischen der 3. und 6. Lebenswoche, cf. Bernstein, „Die 5 Sinne des Menschen“ und Kussmaul, „Das Seelenleben des neugeborenen Menschen“). In ganz ähnlicher Weise bildet sich willkürliches Greifen, Aufrichten zum Sitzen, Laufen, Hervorbringung artikulierter Töne u. s. w. allmählich aus mancherlei unwillkürlichen Bewegungen der Hände, des Rumpfes, der Füße, der Sprachorgane u. s. w. Ist das Zusammentreffen mehrerer Muskelbewegungen erforderlich, welche sich nicht leicht zusammenfinden, so tritt die willkürliche Ausführung erst später ein. So lernt das Kind z. B. erst am Ende des 2. Lebensjahres willkürlich den Schleim ausspeien, ebenso ziemlich spät willkürlich riechen u. s. w.

Diese Auffassung von der Entstehung der willkürlichen Bewegungen folgt, genau betrachtet, genau derjenigen von der

Entstehung der Anschauung der Sinne, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes, der sinnlichen und geistigen Aufmerksamkeit. Auch bei ihnen vermag der Wille als blosses Vorstellen und Wertschätzen selbst noch nichts. So kommt es, dass man sich trotz aller Bemühung oft vergeblich auf einen bekannten Namen besinnt u. s. w. Die elementaren Vorgänge, welche der Anschauung, dem Gedächtnisse u. s. w. zu Grunde liegen, regen sich ursprünglich auch unwillkürlich; die Seele merkt sich dann allmählich, unter welchen Umständen sie eine genaue Anschauung hatte, etwa beim Fixieren eines Gegenstandes von verschiedenen Seiten, oder unter welchen Umständen sie etwas behielt, etwa wenn es ihr öfter vorkam; und nun benutzt sie diese Umstände, um zur willkürlichen genauen Auffassung oder zur willkürlichen Erinnerung u. s. w. zu gelangen.

Der in seinem Ursprunge so entstandene Wille ist bildbar, sofern unzweifelhaft seine organischen und physischen elementaren Grundlagen bildbar sind. Diese Bildung hat sich aber, wenn sie von Erfolg sein will, nach den Gesetzen jener Grundlagen zu richten. Dies ist eben von der gewöhnlichen Willens-theorie verkannt worden. Sie ist eine Abstraktion aus den allerdings nicht wenigen Fällen, wo auf Vorstellung eines Inhalts und Wertschätzung desselben Handlung eintritt. Aber diese tritt bloß darum ein, weil die organischen und physischen Elementarereignisse, auf welche Vorstellung und Wertschätzung sich beziehen, vorhergehen, und zwar so vorhergehen, dass sich eine feste Verknüpfung zwischen ihnen und den betreffenden Vorstellungen und Wertschätzungen auch rückwärts bildet. Wo diese organischen und physischen Anknüpfungspunkte des effektiven Willens fehlen oder nicht gebildet worden, da tritt der effektive Wille auch nicht ein; sogar die Vorstellung und Wertschätzung kann dann oft nicht entstehen. So hat der von Natur Beherzte keine rechte Vorstellung davon, wie man feige sein kann, der Egoist begreift eine uneigennützige Denkungsart nicht u. s. w. Sind ferner die organischen und phy-

sischen Anknüpfungspunkte zwar gebildet worden, aber nur schwach, so können auch die darauf bezüglichen Vorstellungen und Wertschätzungen, wo sie Antecedenz werden, natürlich nur ein schwaches Konsequenz hervorbringen. Hier macht jene falsche Willenstheorie einen neuen Fehler, indem sie, weil Vorstellung und Wertschätzung vorhanden, nun glaubt, durch Klärung und Verstärkung derselben der Effektivität des Willens nachhelfen zu können. Der Erfolg kann in der Regel kein anderer sein, als wenn man ein schwaches Gedächtnis dadurch zu kräftigen gedächte, dass man dem Betreffenden lediglich eine Rede über Sinn und Vorzüglichkeit eines starken Gedächtnisses hielte.

Nach unsrer Theorie ist mit ursprünglicher unwillkürlicher Bethätigung Vorstellung und Wertschätzung verbunden, und diese Vorstellung und Wertschätzung regt dann später die bezügliche Bethätigung wieder an. Wollen wir dies in einer Formel ausdrücken, so können wir sagen: Mit a war b verbunden, dies b regt dann a wieder an. Der Grund der Möglichkeit dieser Umkehrung ist der, dass beide Zustände irgendwie eng mit einander verbunden waren, eine Verbindung von a mit b aber auch eine solche von b mit a ist. Es hat hier das Gleiche statt, wie bei den Associationen, wo nicht bloß eine Vorstellung eine andere, welche früher mit ihr verbunden gewesen, ins Bewusstsein drängt, sondern auch z. B. eine freudige Stimmung Vorstellungen weckt, welche früher in ähnlicher Stimmung vorhanden waren, und umgekehrt eine Vorstellung, die früher mit ihr verbunden gewesen Gefühle erregt. Bei den Associationen gilt aber das nach der Herbart'schen Theorie von der gegenseitigen Hülfe verschmolzener Vorstellungen sowie von der Reproduktion von Vorstellungsreihen leicht begreifliche Gesetz, dass, wenn a mit b verbunden war, der Rückwärtsgang von b nach a zwar möglich ist, aber nicht so leicht wie die erste Reihenfolge. So fällt es uns z. B. schwer, das Alphabet umgekehrt aufzusagen. Das Gleiche gilt auch vom Willen, sofern auf Vorstellung und Wertschätzung Bethätigungen eintreten, also das Umgekehrte des ursprünglichen Vorganges

statthaben soll. Bei der gewöhnlichen Association erreicht man die Umkehrung und die Leichtigkeit derselben durch Uebung. Dasselbe gilt auch vom Willen, er ist abhängig von der Uebung. Der Anfang ist sehr schwierig, der Wille als Vorstellung und Wertschätzung vermag nur Muskelgruppen und Vorstellungselemente anzuregen, zur weiteren Vollendung der Bethätigung sind vor allem im Anfange sehr günstige Bedingungen erforderlich. Es muss die betreffende Muskelgruppe in einem solchen Zustande sein, dass eine leichte Anregung durch die bezügliche Vorstellung und Wertschätzung vermittelt der Nerven genügt, die Muskelkräfte der Muskelgruppen auszulösen. Aus dem Fehlen solcher günstigen Bedingungen erklärt es sich, dass bei leiblicher oder geistiger Erschöpfung Vorstellungen und Wertschätzungen, die sonst effektiv waren, gar nichts mehr vermögen, dass bei leiblicher und geistiger Ermüdung schwer fällt und nur unsicher gelingt, was sonst leicht und präcis ausgeführt wurde, dass bei längerer Unterlassung sonst geübter leiblicher und geistiger willkürlicher Handlungen diese nicht mehr von statten gehen, wie früher. Hieraus ergeben sich folgende Regeln: 1) Willkürliche Handlungen jeder Art erfordern für ihren Anfang günstige innere und äussere Bedingungen, für deren Herstellung daher, so viel möglich, zu sorgen ist, und sie werden nur durch Uebung, d. h. Wiederholung, fest und sicher. 2) Was wir stets willkürlich thun wollen, dürfen wir nie ganz ausser Uebung setzen. Allgemeine Grundforderung ist ausserdem, stets für einen Vorrat von Muskel- und Nervenkraft zu sorgen durch Erholung nach starken Anstrengungen und zweckmässige leibliche Pflege. Durch solche Uebung, verbunden mit Ersatz des Verbrauchten und mit Ausruhen, werden dann die leiblichen und geistigen Kräfte nicht bloß erhalten, sondern auch verstärkt.

Zur Erklärung dieser grossen Wirkung der Uebung möge noch Folgendes, wiederum der physiologischen Psychologie entnommen, dienen: Die Eindrücke, durch welche Empfindungen und Vorstellungen in uns erzeugt werden, sind, nachdem diese Empfindungen und Vorstellungen in das Reich des Unbewussten

eingetreten, nicht spurlos vorübergegangen, sondern haben eine gewisse Anlage im Nervensystem zurückgelassen, die zwar der eigentlichen Molekularbewegung bei der Empfindung nicht gleich ist, aber ihr Wiedereintreten erleichtert. So sagt Wundt, Logik Bd. I Erkenntnislehre, Stuttg. 1880, S. 21: „Schon in jeder Nervenfasern wird durch einen Reiz, falls er nicht übermässig ist, die Reizbarkeit gesteigert, d. h. es bleibt eine Veränderung zurück, durch welche die Wiederholung der nämlichen Erregung erleichtert ist. Vergl. desselben Verfassers „Physiol. Psychologie“ 2. Aufl. II, S. 204 f. und S. 306 f. Manche halten zwar diese Annahme von physiologischen Dispositionen für eine reine Fiktion, um die physiologische Grundlage, von welcher wir nichts wüssten, zu psychologischen Thatsachen zu gewinnen, von denen wir allein Kenntnis hätten. Dagegen bemerkt Wundt, dass wir gerade auf physischer Seite hoffen dürfen, die Natur jener bleibenden Veränderungen, welche wir kurz als Disposition bezeichnen, allmählich noch näher kennen zu lernen, während wir uns auf psychischer Seite für alle Zeiten dieser Hoffnung entschlagen müssen, da die Grenze des Bewusstseins zugleich die Schranken unsrer innern Erfahrung bezeichnet. A. a. O. II, S. 205. Auch Lazarus führt in seiner Vorlesung über Psychologie es als ein Hauptmerkmal des Psychischen an, dass dasselbe beharre, nachdem der ihm zu Grunde liegende Vorgang sein Ende erreicht habe. Allein viele andere bedeutende Forscher äussern der Wundt'schen ähnliche Ansichten, so namentlich Physiologen. Vergl. Joh. Müller, „Handbuch der Physiologie des Menschen“ II, S. 100. H. Spencer, Princ. of biology II, S. 346. Princ. of psychol. 2. ed. S. 511—557. — Ein grosser Teil dieser Gelehrten fasst die zurückbleibende Veränderung als materielle „Spur“, welche dem früheren und zu erneuernden Vorgange ähnlich und nur von geringerer Stärke sei. — Dagegen suchte besonders Beneke, Lehrbuch der Psychologie 3. Aufl. S. 64 ff., die Annahme psychischer Spuren zur Geltung zu bringen. Dem gegenüber betont Wundt öfters, dass die Vorstellungen nicht unvergängliche Wesen, sondern Funktionen, und die zurückbleibenden Nachwirkungen als funktio-

nelle Dispositionen zu denken seien. A. a. O. I, S. 213; II, S. 203 f., 303, 306 f. Er sucht den Unterschied so zu verdeutlichen: In einem Auge, das in blendendes Licht gesehen hat, hinterbleibt eine Nachwirkung des Eindrucks in dem Nachbilde; ein Auge aber, welches häufig räumliche Entfernungen messend vergleicht, gewinnt ein immer schärferes Augenmass. Das Nachbild ist eine zurückbleibende Spur, das Augenmass eine funktionelle Disposition. Die Netzhaut und die Muskeln des geübten Auges können möglicherweise gerade so beschaffen sein wie die des ungeübten, und doch hat das eine die Disposition in stärkerem Masse als das andere“ u. s. w. Nicht nur die peripherischen Enden der Sinnesnerven bewahren solche physiologische Dispositionen, sondern diese Eigenschaft ist ohne Zweifel eine allgemeine des gesamten Nervensystems, ganz besonders aber der centralen Partien des Gehirns und des Rückenmarks. Vergl. Luys, „Das Gehirn, sein Bau und seine Verrichtungen“. Intern. w. Bibl. Bd. 26, Leipzig 1877, S. 129 ff. 132 ff. 141. 142. 166 u. s. w. — Ist ja doch auch die Erregung bei der Fortleitung in den Nerven nicht überall gleich gross, sondern sie schwillt „lawinenartig“ an, je mehr sie sich den centralen Partien nähert. Vergl. Hermann, „Grundriss der Physiologie des Menschen“ 5. Aufl., Berl. 1874, S. 304. Wundt, *Physiol. des Mensch. u. Physiol. Psychol.* 2. Aufl., I, S. 241. 254. Diese von der früheren Erregung im Nervensystem zurückbleibende Disposition nun wird durch einen gegenwärtigen ähnlichen Eindruck oder durch die Wiederkehr einer der früheren Funktion voraufgehenden oder nachfolgenden Empfindung und Vorstellung wieder zur wirklichen Erregung, erscheint in der Form der Reproduktion als erneute Funktion des Bewusstseins, welches sie als mit der früheren identisch als „Erinnerung“ erkennt. Ohne diese günstige Beschaffenheit der Centralorgane, welche die Wiedererweckung früherer Sinneserregungen möglich macht, würden keinerlei Verbindungen zwischen unsern Empfindungen und Vorstellungen sich bilden können, würde das nicht entstehen, was wir Gedächtnis nennen, würde auch ein Wille sich nicht bilden können. Die Erfahrung

lehrt nun aber, dass Eindrücke nach einem einmaligen Eintreten, namentlich dann, wenn sie von nur mässiger Stärke waren, nicht fest haften, sie müssen daher, sollen sie die oben besprochene Wirkung in dem Nervensystem dauernd hervorbringen, öfters wiederholt werden. So weist auch das Experiment nach, dass eine einmalige Erregung die Reizbarkeit des Nerven nicht wesentlich verändert; erst wenn die Erregung öfters und mit gewissen Zwischenpausen stattgefunden, zeigt sich eine merkliche und dauernde Veränderung, eine erhöhte Reizbarkeit. (Vergl. Wundt, *Physiol. d. Mensch.* 4. Aufl., S. 563. Allzuoft und ohne gehörige Pausen stattfindende Eindrücke dagegen, sowie übermässige Erregungen haben Erschöpfung des Nervensystems zur Folge. Wir sehen hier also wieder, dass, wie oben schon gesagt, neben Uebung Erholung, Kräftigung von Wichtigkeit ist. Man vergl. zu dem eben Gesagten noch Wundt, *Physiol. Psychologie* I, S. 269; II, S. 319; Luys S. 136. 139.) Wundt stellt bei Erörterung der allgemeinen Gesetze der centralen Funktionen als fünftes Hauptprincip das der Uebung auf: „Jedes Element wird um so geeigneter zu einer bestimmten Funktion, je häufiger es durch äussere Bedingungen zu derselben veranlasst worden ist.“ Die oftmalige Wiederkehr desselben Eindrucks erleichtert in hohem Grade die Aufnahme eines ähnlichen, und die Wiederholung verschiedenartiger Erregungen einer bestimmten Sphäre des Nervensystems ermöglicht die Unterscheidung der feinsten Nüancen der dieselbe in verschiedener Stärke und Qualität treffenden Eindrücke. Eine öfter vollzogene Funktion mindert den Kraftaufwand bei einer ähnlichen oder schwereren. Der Gelehrte, welcher einen Gedanken oft und nach verschiedenen Seiten hin gedacht hat, vermag einen ähnlichen schnell und leicht aufzufassen und weiter zu führen, während dem Laien das einfache Begreifen desselben Gedankens unmöglich ist oder doch nur mit schwerer Mühe gelingt. Dagegen kann der Arbeiter, der die Kräfte seines Nervensystems hauptsächlich in Bewegungsfunktionen verbraucht, mit Leichtigkeit körperliche Anstrengungen ertragen, denen der Gelehrte unterliegen würde. —

Die Eindrücke und die aus ihnen resultierenden Dispositionen bleiben nun nicht auf den Teil des Nervensystems allein beschränkt, welcher unmittelbar in Erregung versetzt wurde, sondern sie pflanzen sich auch auf benachbarte Gebiete fort und treten unter einander in Verbindung. Durch besonders starke und oft wiederholte Eindrücke werden auch entferntere Teile mit erregt, da die centralen Partien des Rückenmarks und Gehirns durch zahlreiche Nervenfasern unter einander verbunden sind; Dispositionen in mehr oder minder entlegenen Partien werden ausgelöst, und es beginnt so die Funktion auch in denjenigen Gebieten, welche nicht direkt von den Reizen getroffen wurden. (Vergl. Luys S. 144. A. Bain, Geist und Körper S. 62 ff. das „Gesetz der Ausbreitung“. Wundt a. a. O. I, S. 253 f. Wundt unterscheidet bei Verbreitung der Erregungen: 1) Mitempfindung, Verbindung sensibler mit sensiblen Fasern; 2) Reflexbewegung, Verbindung sensibler und motorischer Fasern; 3) reflektorische Sekretion, Verbindung sensibler und sekretorischer Fasern; 4) Hemmungsreflexe, Verbindung sensibler und hemmender Fasern. *Physiol. des Mensch.* 4. Aufl., S. 528.) Die durch irgend einen Anlass hervorgerufene lebhaftere Vorstellung bleibt nicht isoliert, sondern ruft eine Menge andere Vorstellungen (Erinnerungen) wach und der Verlauf derselben geht weiter, bis er durch einen andern starken Eindruck gehemmt und durch die sich an letzteren knüpfenden Verbindungen in andere Bahnen geleitet wird. — Ist die Verbindung der Funktionen einzelner Partien nur durch einen einmaligen Eindruck hergestellt, so ist sie noch sehr lose, sie wird aber fester, ja zuweilen unauflöslich durch ihre Wiederholung. „Auf einer Leitungsbahn, welche oft in Anspruch genommen wurde, geht die Leitung immer leichter von statten“ (Wundt). Es sieht ganz so aus, als ob Erregungen, die wiederholt von einem Punkt zum andern sich fortpflanzen, Widerstände aus den verknüpfenden Bahnen zur Seite schoben und die Wege freier, glatter und geläufiger machten“ (Kussmaul. Vergl. Wundt, *Phys. Psych.* II, S. 306. Er unterscheidet positive und negative oder hemmende Kräfte in den Nerven, er-

stere sollen entstehen, wenn die loseren chemischen Verbindungen in den Nervelementen in festere, letztere, wenn festere in losere Verbindungen übergeführt werden. Vergl. Untersuchungen zur Mechanik der Nerven und Nervencentren. Erlangen 1871. Physiol. Psychol. I, S. 239 ff. Das Gleichgewicht zwischen positiver und negativer Molekulararbeit führt den stationären Zustand des Nerven mit sich. „Schon in peripherischen Nerven nehmen, wenn ein Reiz wiederholt denselben trifft, die hemmenden Kräfte immer mehr ab; zunächst, so lange die Leistungsfähigkeit nicht erschöpft wird, steigt daher die Reizbarkeit mit oft wiederholter Reizung. Physiol. Psychol. I, S. 269. Vergl. auch Hermann, Grundriss der Physiol. des Mensch. 5. Aufl., S. 310: „Man nimmt an, dass die Bewegung oder Veränderung dieser Teilchen — des Nerven — Widerstände, Hemmungen zu überwinden hat, deren Grösse der Erregbarkeit umgekehrt proportional wäre“ u. s. w.) Vorstellungen, die vielmals zugleich oder nach einander in das Bewusstsein traten, werden ebenso wie die einander ähnlichen zu einer festen „Association“. — Ebenso wie mit den intellektuellen verhält es sich mit den Bewegungsfunktionen, einfachen und komplizierten. Was zuerst langsam und mit Mühe vollzogen wurde, geht allmählich schneller und leichter von statten; ein kleiner Reiz erregt die eine Partie des Nervensystems, sofort beginnen auch die übrigen Gebiete ihre Thätigkeit. Das aber, was diese Thätigkeiten durch Wiederholung erleichtert und den Anfänger zum Meister macht, das ist eben die Fähigkeit des Nervensystems, frühere Erregungen in Dispositionen aufzubewahren und diese mit einander in Verbindung treten zu lassen. Vergl. Luys S. 130. „Das wunderbare Ineinandergreifen unserer bewegenden Muskeln für bestimmte Zwecke, die harmonische Verknüpfung der Bewegungen zur Ausführung besonderer Leistungen, ist doch nur dadurch möglich, weil die excitomotorischen Zellen des Rückenmarks die Fähigkeit besitzen, latente Spuren der ersten auf sie einwirkenden Erschütterungen zu bewahren, mehr oder weniger lange Zeit die

Orientierung festzuhalten, welche durch die zuerst einwirkenden Eindrücke geschaffen wurde. Der allererste Eindruck schwingt somit gleich einem fernen Echo der Vergangenheit in uns nach und vermittelt die Erregungen des automatischen Lebens: fortwährend eingreifend, immer sich gleich, tritt er beständig in der Form unbewusster Erinnerung hervor, regelmässige rythmische Bewegungen veranlassend, in denen sich unverkennbare Spuren der erstmaligen Erregung offenbaren.“

Ganz dasselbe findet auch statt bei den Bewegungen, welche vom Gehirn aus erregt und reguliert werden. Die Dispositionen treten hier wie bei den intellektuellen Funktionen in innigen Verein, und durch ihr Zusammenwirken werden komplizierte Leistungen ermöglicht und schneller und leichter ins Werk gesetzt. Zustande gebracht aber wird dies alles eben durch die Uebung. Sie bewirkt die Vereinigung der einzelnen Thätigkeiten des Intellekts sowohl als der Bewegung sowie die Verbindung dieser beiden unter einander; die Uebung lässt jede Ausübung leicht und zur Fertigkeit werden. Vergl. zu dem Ganzen noch Radestock „Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung.“ Berlin 1882. S. 4 ff.

Wie jede unwillkürliche Bethätigung des Menschen, so ist auch jede daraus entspringende willkürliche zunächst ein ganz konkreter Akt mit bestimmten Antezedenzien und Konsequenzen, in einer bestimmten Umgebung, verbunden mit einer bestimmten Stimmung etc. etc. Da die äusseren und inneren Umstände und Bedingungen auch wechseln können, so ist es nicht auffallend, sondern sehr natürlich und zu erwarten, dass der Mensch vielfach ungleich mit sich selber ist nach den verschiedenen Umgebungen, Relationen, Stimmungen u. s. w. Brav in der Schule, ungezogen zu Haus oder umgekehrt, munter draussen, daheim still, demütig und stolz nach verschiedenen Richtungen, glänzend in der Unterhaltung, trocken in zusammenhängenden Dingen, arbeitsam unter Anregung, arbeitsscheu, wenn für sich. Grössere Gleichmässigkeit in der Bethätigung, auch der willkürlichen, wird nur durch Zucht erlangt, ursprünglich durch von Aussen kommende, später durch Selbstzucht.

Wenn nämlich eine willkürliche Bethätigung unter bestimmten Umständen durch Uebung fest und leicht geworden, so müssen die Umstände variiert werden, zuerst wenig, dann allmählich immer mehr. Dadurch werden die einzelnen Willensbethätigungen nach und nach unabhängig von Ort, Zeit, Stimmung, Umgebung etc.

Einen Gegenbeweis gegen unsere Auffassung von der Entstehung willkürlicher Bethätigungen scheint auf den ersten Blick das zu liefern, was man bei Kindern den Nachahmungstrieb, bei Erwachsenen die Macht des Beispiels nennt, denn hier ist das Antecedenz Vorstellung eines wahrgenommenen Thuns und damit verbundene Wertschätzung, das Konsequenz ist dann die Bethätigung, die entweder sofort erfolgen oder erst allmählich entstehen kann. Kinder lernen auf diese Weise sprechen, in ihren Spielen agieren sie alles, was sie durch ihre Sinne aufgefasst haben. Erwachsene sind in ganz ähnlicher Weise abhängig von der Macht der Mode, von der Gewalt der Gesellschaft über den einzelnen, der in ihr lebt. Ferner gehört hierher das ansteckende Beispiel von Revolutionen oder Verfassungsänderungen auf angrenzende Länder. Bei näherer Untersuchung entdeckt man indes, dass die Nachahmung oder Nachbildung nur eintritt, wo im Menschen die zu gleichem Effekt disponierenden Vorstellungen und Bewegungen bereits da waren, sei es ganz von Natur oder auf Grund einer schon geschehenen Entwicklung der Natur. Vieles können wir daher gar nicht nachahmen, vieles sehr ungenügend, sowohl qualitativ als quantitativ. So z. B. fällt es uns ungemein schwer, die nationale Pronunciation und Accentuation einer fremden Sprache zu erreichen. Aus demselben Grunde verstehen sich Menschen von sehr verschiedener Art nicht, weil sie einander ihre Art nicht nachfühlen können. Ebenso nützen uns die Erfahrungen anderer in der Regel sehr wenig, wenn wir nicht etwas Aehnliches wenigstens etwa schon selbst erlebt haben, weil wir dieselben in diesem Falle nicht nachzubilden vermögen. Das Vermögen der Nachahmung reicht also nur so weit, als verwandte unwillkürliche Bethätigungen der Anlage nach stark

da sind. Diese werden durch das Beispiel bloß geweckt. Und wären nicht im Durchschnitt alle Elemente menschlicher Natur in einem jeden vorhanden, so würden wir überhaupt nicht menschliches Denken, Fühlen, Streben auffassen und verstehen können. Dass wir aber so ungleich durch Vorbilder zu entsprechender Thätigkeit geweckt werden, hat seinen Grund darin, dass jene Elemente in sehr verschiedenem Grade der Qualität und Stärke in uns vorhanden sind. — Aus diesem allen geht wohl zur Genüge hervor, dass unsere Anschauung von der Entstehung willkürlicher Bethätigung oder unsrer Willenstheorie von Seiten der Nachahmung u. s. w. nichts entsteht.

Die so eben beschriebene Bildung des Willens geht vor sich, ohne dass das Subjekt desselben eine eigentliche Vorstellung von diesem Werden hat, und was den Charakter betrifft, so bewegen wir uns noch immer in dem, was Herbart den objektiven Charakter nennt. Schon oben haben wir gesehen, dass, wie Herb. sagt, der Mensch schon vor seiner Selbstbeobachtung einen Willen und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge hat. Mit diesem bereits vorhandenen Willen ist aber ein Charakter noch nicht unbedingt gegeben oder verbürgt, wenn auch jener das erste Antecedenz ist. Jeder einzelne Wille oder jede willkürliche Bethätigung ist ja ein einzelner isolierter Akt, vom Charakter verlangt man innigen inneren Zusammenhang der Akte, Einheit, Festigkeit. Es giebt nun auch eine gewisse Anlage zu dieser Festigkeit des Charakters, die sich manchmal schon sehr früh zeigt, z. B. in dem von Herbart sogenannten „Gedächtniss des Willens.“ Wie nämlich zu unsrer intellektuellen Ausbildung das Gedächtnis für Vorstellungen von grösstem Einfluss ist, so jenes für Bildung des Charakters. (Dass beide Gedächtnisse ihren Grund haben in einer Beschaffenheit unsres Nervensystems, nämlich in dem Vermögen desselben, funktionelle Dispositionen aufzubewahren und unter einander zu verbinden, haben wir oben gesehen). Wie nämlich unser Wissen aus Vorstellungen, so baut unser Charakter sich auf aus den einzelnen Akten unsres Wollens, und

die Beharrlichkeit des Wollens ist als wesentliche Grundlage des Charakters ebenso wichtig wie die Beharrlichkeit der Vorstellungen als Grundlage des Wissens. Ein Mensch, dem sein Wollen nicht, wie die Vorstellungen im Gedächtnisse, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder hervortritt, der sich erst durch Ueberlegung auf den vorigen Entschluss zurückführen muss, wird grosse Mühe haben, Charakter zu gewinnen. Die Beharrlichkeit des Wollens erfordert als ihre Bedingungen einen gleichförmigen Blick, eine hinreichende Umsicht in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zu Grunde liegen, nicht immer gleich beisammen hat und beisammen behält, wird niemals zu einer rechten Einheit des Wollens gelangen. Mit diesen beharrlichen Wollungen, welche das Elementarische des Charakters bilden, ist aber noch nicht alles gethan. Vielmehr muss in ihre grosse Manichfaltigkeit die Wahl (Vorzug und Zurücksetzung) ordnend eingreifen und jedem Dinge einen bestimmt begrenzten Preis zuerkennen. Es muss unter dem Vielen, das unser Interesse in Anspruch nimmt, ein Höchstes geben, das allein mit ungemessenem Streben unser Gemüt erfüllen darf. Dadurch entsteht eine feste Konstruktion der Neigungen, durch ihre verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Konstruktion werden die Unterschiede der Charaktere bestimmt, während die Neigungen an sich bei allen Menschen mehr oder weniger gleich sind. Eine solche Schätzung der Dinge, wenn auch nicht nach allgemeinem, sondern nur nach individuellem Massstabe, muss geschehen, damit der Charakter sich überhaupt konsolidiere.

Wenn „Gedächtnis des Willens“ vorhanden ist, so wird auch diese Wahl von selbst sich einstellen. Die mannichfaltigen Wünsche, welche in diesem Gedächtnisse des Willens aufbewahrt werden, können einer Vergleichung unter einander nicht entgehen, sie werden immer von verschiedenem Gewichte sein, sie werden sich unwillkürlich gegenseitig unterordnen u. s. w. Ohne irgend welche theoretische Ueberlegung wird der Mensch inne werden, was er lieber wolle und lieber opfere, was er

mehr oder minder scheue; er wird es in sich erfahren (Herbart a. a. O.). Ganz anders steht es mit dem veränderlichen Gemüte. Wie bei einem Gedächtnisse, dem es an Leichtigkeit, Treue, Dauerhaftigkeit oder Umfang mangelt, die Reproduktion der Vorstellungen mangelhaft vor sich geht, oder die Vorstellungen scheinbar ganz schwinden, so nehmen auch die einzelnen Willensakte bei dem veränderlichen Gemüte niemals eine feste Gestalt an, es kommt daher zu keiner eigentlichen Wahl, zu keinem Ueber- und Unterordnen der Begehrungen und Wünsche, zu keiner reinen Erfahrung.

Zu dem „objektiven Charakter“ tritt dann der Geist als Intelligenz heran, er beobachtet sich und die Gegenstände seines Willens. Hierbei kommt es darauf an, dass sich das Subjekt rein subjektiv (ein etwas zweideutiger, aber dem hier gedachten Objekt gegenüber doch wohl verständlicher Ausdruck) verhalte, denn dadurch ist die Lauterkeit des Geschmackes bedingt, die das Selbsturteil ebenso unbestochen und streng zu fällen vermag wie ein Urteil über Fremde. Auf diesem Wege allein ist dem subjektiven Charakter eine reine Sittlichkeit gesichert, sollte er auch mit dem objektiven in Konflikt und Missheiligkeiten geraten.

„Aber gewöhnlich“, sagt Herbart, „sucht der Mensch, der sich selbst beobachtet, nur sich auszusprechen.“ Dieses Sichaussprechen kann mehr oder weniger von der sittlichen Norm abweichen, kann einem egoistischen, eudämonistischen Principe folgen, ohne die Bildung eines Charakters überhaupt zu verhindern.

Aus dem Bemühen, sich aufzufassen, erwächst dann unmittelbar das Bemühen, sich zu befestigen; denn erst das, was im Innern eine feste Gestalt angenommen hat, erregt Wohlgefallen und hebt sich dem Minderfesten gegenüber im Bewusstsein empor. Auf diese Weise bildet sich nach und nach ein Teil des Objektiven durch Hervorragen vor dem andern, durch Zurückdrängen des Mindergewichtvollen zu Grundsätzen in dem Subjektiven aus, das Subjekt sanktioniert die herrschen-

den Neigungen, welche schon längere Zeit in dem Objektiven eine mehr oder weniger hervorragende Rolle spielten.

Aber die Selbstanschauung führt noch weiter als zur Bildung von Grundsätzen. Das Individuum kann sich nur auffassen im Zusammenhange mit seiner Umgebung, und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Und ist das theoretische Denken, aus dem die Grundsätze erwachsen, nur einigermaßen stark genug, so sieht es bei der Bildung dieser Grundsätze nicht auf die Neigungen allein, sondern berücksichtigt auch die Mannichfaltigkeit und Veränderlichkeit der äusseren Umstände, von welchen die Anwendung der zu bildenden Grundsätze beeinflusst wird. Der Mensch lernt sich nach Motiven bestimmen („Motivität des Charakters“, Herbart).

Die grosse Mannichfaltigkeit des Objektiven macht es unmöglich, dass alles zu Grundsätzen erhoben werde, es ist eine Auswahl nötig, durch welche einem jeden Charakter gewisse innerliche Kämpfe seiner Zeit unvermeidlich werden. Solche Kämpfe sind immer ein Probestein für die Kraft des Mannes, seine Tugend, seine geistige, unter Umständen auch seine körperliche Gesundheit steht dabei auf dem Spiele; aber sie können dem Charakter nicht erspart werden, am allerwenigsten durch eine verkehrt humane und liberale Moral, welche den Kampf erlassen will. Nur eine von psychologischen Grundsätzen geleitete, die Ziele der wahren Ethik immer im Auge habende und stets mit richtigem Takt vorgehende Erziehung vermag solche Kämpfe zu mildern.

An den in der bisher beschriebenen Weise sich bildenden Charakter tritt nun die Sittlichkeit mit ihren Postulaten heran, sie übt gewissermaßen eine heilsame Censur, und es kommt darauf an, dass der sich bildende Charakter auf diese Censur gleich höre, damit dieselbe für ihn nicht erst ein Befehl, sein Hören darauf ein Gehorsam werde, oder er sich aber mit jener Censur in völligen Widerstreit setze. Durch das Hingeben an jene Censur bekommt der Charakter erst seine rechte Stärke, denn die Ausübung der Sittlichkeit ist Tugend, und Tugend ist Stärke, falls sie nicht etwa nur aus Nachgie-

bigkeit gegen von Aussen kommende Ansprüche geübt wird. Vielmehr müssen jene Ansprüche aus dem eignen Selbst kommen, es spricht gegen sich selbst, indem es den Charakter censiert und zum Gehorsam auffordert. Herbart nennt die Censur selbst den positiven Teil der Sittlichkeit, ihren Inhalt aber für den ihren Forderungen nicht angemessenen, in dem Objektiven der Persönlichkeit gegründeten, Charakter den negativen Teil derselben. Durch den Entschluss zum Gehorsam wird die Censur, d. h. das, was ein blosses Urteil war, ein kategorischer Imperativ. Entbunden werden von diesem kann niemand, aber Herbart tadelt es, dass man mit demselben die wissenschaftliche Sittenlehre anfang (Kant), während er mit Recht fordert, dass das Reinpositive erst vorangehe, ein Mannichfaltiges neben und unter einander, damit sich aus einem Urteil, wie eben gezeigt, der kategorische Imperativ entwickele.

Die sittliche Beurteilung muss ein ruhiges, klares, festes und bestimmtes Urteil sein, denn sie soll die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen. Sie soll nicht einen ungestümen Eifer, nicht eine kränkliche Sehnsucht, welche beide wohl das Gute begehren können, aber zum Handeln untauglich sind, sie soll wahre sittliche Wärme, die nicht vorübergehend, sondern nachhaltig und kräftig wirkt, erzeugen. Ein solches sittliches Urteil muss immer schon ein genügendes Material vor sich haben, es müssen Erfahrungen und Selbstbeobachtungen in hinreichender Menge ihm zur Seite stehen. Vergl. Herbart a. a. O. S. 319: „Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, deren das Individuum schon in sich so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen aufgefasst sein, deren ausserdem die Familie, der Umgang, endlich alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; nur aus diesem Reichtum, welcher noch überdies einer geordneten, einer eingreifenden Darstellung fähig ist, einer poetischen Konstruktion, wenn ich einen gewagten Ausdruck gebrauchen darf; kurz — nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann

die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.“

Die Erziehung hat es zu ihrer angelegensten Sorge zu machen, dass der erwachenden sittlichen Beurteilung bereits ein passendes Substrat vorliege, dass die erforderlichen Vorbedingungen gegeben seien, und zwar durch die Art und Weise, wie sie den objektiven Teil des Charakters zu bestimmen und zu gestalten sucht. Denn schon in diesem müssen die Auffassungen des Guten und Bösen klar hervortreten, in ihrem Zusammentreffen mit andern Auffassungen, mit denen des Geschmacks, der Klugheit etc. müssen sie schon früh ein gewisses Uebergewicht behaupten, müssen das eigentlich Entscheidende bei jeder Wahl sein, müssen einen unumstösslichen, unantastbaren Vorrang vor allen anderen Regungen des Verlangens einnehmen. Ist doch dem Menschen ein gewisses moralisches Gefühl schon angeboren, und hat die Erziehung nur dafür zu sorgen, dass sie dasselbe richtig pflege. Treten diese Auffassungen so vorbereitet über in das Subjektive des Charakters, so bilden sie sich leicht zu ausgesprochenen ethischen Grundsätzen, die moralische Gewöhnung wird moralische Entschliessung. Diese muss und wird dann stets Hand in Hand gehen mit einer sorgfältigen und unparteiischen Selbstbeobachtung, muss und wird alles andere, was den Charakter zu beeinflussen imstande ist, den sittlichen Principien unterordnen. „Der Mensch muss“, sagt Herbart, „mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muss sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muss den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muss dem gemäss handeln.“

Diese sittliche Selbstbeobachtung, diese Unterordnung der ganzen Motivität des Charakters unter jene Principien muss sich bis zum Selbstzwange steigern, erst darin gipfelt die reinste Selbsterkenntniss, die alle sich verratenden Schwächen in ihren Anfängen bis in die innersten Tiefen der Individualität zu verfolgen sich nicht scheut.

Der Mensch muss den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muss dem gemäss handeln, sagt Herbart. Schon oben wurde es als ein Vorzug der wahren sittlichen Wärme vor dem ungestümen Eifer und der kränklichen Sehnsucht bezeichnet, dass erstere zum Handeln, nicht blos zu Begehrungen treibt. Und das Handeln, ein einheitliches Handeln, die That ist es eben, worin sich der erstarkende, der Vollkommenheit sich nähernde Charakter offenbart. Diesen Weg bis zur That nimmt jeder Charakter, auch der sich selbst bildende, ohne beabsichtigte Beeinflussung von Aussen. Es ist für den Erzieher aber von grösster Wichtigkeit, dass er diesen natürlichen, ich möchte sagen autonomen Weg der Charakterbildung psychologisch genau verfolge und stets klar vor Augen habe. Denn er ist in jedem Augenblicke dafür verantwortlich, dass in dem Zögling nicht nur ein Charakter überhaupt, sondern der einzig wertvolle und wünschenswerte, der wahre sittliche Charakter sich bilde.

Die That also ist das Kriterium, wie eines einzelnen Willensaktes, so auch des Charakters. Dies trifft mit dem wieder zusammen, worauf schon früher der Nachdruck gelegt wurde: der Charakter resultiert aus dem Willen, die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt den Charakter, vorausgesetzt natürlich, dass der Wille ein wirklicher Wille ist, dass er den nötigen Grad von Entschlossenheit besitze, denn sonst ist er kein Wille, sondern nur ein Begehren, eine Aufregung ohne Bestimmtheit, eine Hinneigung zu einem Gegenstande ohne die Voraussetzung, dass dieser Gegenstand auch erreicht werde. Das, wodurch aber das Begehren und Verlangen ein eigentlicher Wille wird, ist eben die That, die dem Menschen die Erfahrung von seinem Können giebt. Daher: „Was der Mensch will, das kann er auch, und was er nicht kann, das will er auch nicht. Vergl. Herbart a. a. O., S. 330: „Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniesend. Zeigt ihm, dass er nicht könne: er will schon nicht mehr, indem er euch versteht. Die Begierde aber wird viel-

leicht bleiben und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlaueit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein neues Wollen, nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht, mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, und mit der Hoffnung, man werde, vermittelt einer geschickten Kombination derselben, seinen Zweck erreichen. Der Feldherr begehrt zu siegen, darum will er die Manövers seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wäre ihm nicht die Kraft seines Befehles bekannt“.

Die Begierde zu solchem Wollen wird wohl jeder haben, und die Begierde ist der Anfang alles Wollens, aber dieses entsteht aus dem Begehren nur durch die That. Die That aber setzt Fähigkeit und Gelingen voraus, und was das Thun beeinflusst, beeinflusst auch die Bildung des Willens, und somit des Charakters. — Diese grosse Bedeutung, welche Gelingen und Misslingen für den Willen haben, wird noch klarer und verständlicher, wenn wir uns wieder erinnern an die oben dargelegte Willenstheorie und die damit stimmende Auffassung von der Nachahmung. Es gelingt uns willkürlich zunächst blos, was sich ursprünglich unwillkürlich einstellt, von Vorstellungen, Fühlen, Bewegung oder Kombination solcher, sei es ganz spontan oder durch Vorbilder angeregt. Bei dem Versuch, spontanes Thun wieder zu erregen, und bei der Anregung durch Vorbilder kommt es nun häufig vor, dass ein gewisses Streben zur Hervorbringung des Gleichen eintritt, aber nicht sofort zum Ziele führt. Fehlt zum vollen Gelingen nur wenig, so führt das überwiegende Gelingen zu immer neuen Versuchen, bis es ganz erreicht ist; fehlt aber viel, so ist Gefahr da, dass wir zu frühe unsern Kräften misstrauen und durch dieses Miss-trauen und seine Reflexionen selbst wieder den Trieb zur Be-thätigung hemmen. Fast alle Menschen werden, auch bei unleugbarem Talent, nach irgend einer Seite von solchem Miss-trauen einmal befallen (so pflegt sogar der kein guter Lehrer zu werden, der nicht irgend einmal im Anfange seiner Lehr-thätigkeit selbst bedenklich daran zweifelte, ein solcher werden zu können), denn die ersten Versuche sind und bleiben mehr

oder weniger ungenügend. Daher ist es von grosser Wichtigkeit für den Erzieher, das Gelingen zu üben, das Misslingen überwinden zu helfen und zu lehren. Zu diesem Behufe muss er stets bemüht sein, an bereits gelingende Vorstellungsreihen, Gefühle oder Bewegungsreihen anzuknüpfen und diese sowie alles Neue durch stete Uebung zu stärken. Nur an so erlangtes sicheres Können sind neue Glieder anzuschliessen, wieder zu üben etc. (Die schon alten und ewig neuen Grundsätze: Vom Bekannten zum Unbekannten; die Uebung ist bis zum Können fortzuführen; *repetitio est mater studiorum* etc. Vergleiche Pestalozzi: „Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Uebung und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch“.)

Das anfängliche Misslingen hat seinen Grund häufig darin, dass das Eintreten des Gelingens eine grosse Reihe von Zwischengliedern voraussetzt, welche erst gelungen sein müssen, bevor das indirekte Gelingen eintreten kann. Diese fehlenden Zwischenglieder hat der Erzieher, wenn möglich, herzustellen und so dem Zöglinge durch Gewöhnung zu zeigen, wie man eventuellem Misslingen begegnet. Vorzügliche Gelegenheiten hierzu geben unter andern die technischen Fertigkeiten, als Schreiben, Singen, Klavierspiel, Turnen, Schwimmen etc. — Oft fehlt in Bezug auf gewisse Bethätigungen ein direkter effektiver Wille ganz. In solchen Fällen kann oft ein indirekter Wille supplierend eintreten. Manchen Menschen gelingt es z. B. nicht, auch wo und wenn es nötig wäre, eine ernste Auffassung von dem Leben und seinen Verhältnissen zu gewinnen, gleichwohl können sie aber an etwas Ernstes, das sie selbst erlebt haben, sich erinnern, wobei sich dann sofort die damit verbunden gewesene Haltung wieder einstellt. Dem indirekten Willen gehören also solche Bethätigungen an, welche nur durch Anschluss an Vorstellung und Wertschätzung in Bezug auf bereits gelingende Bethätigungen hervorgebracht werden. Auf den indirekten Willen sind z. B. alle Einwirkungen auf Menschen durch Lohn und Strafe, Verheissung und Drohung berechnet, denn sie setzen voraus, dass (leibliche oder geistige)

Bethätigung in uns eintritt, sobald die Aussicht auf gewisse Güter oder Uebel sicher erregt wird. Es ist nicht nötig, dass diese Güter oder Uebel immer sinnlicher Art sind, auch an unser Interesse für Wissenschaft, Kunst, Recht, Sittlichkeit, Religion etc. kann appelliert werden. Was man gemeinhin Macht des Willens nennt, ist sehr oft nur von solch indirektem Willen zu verstehen und findet in ihm seine Begrenzung. Der indirekte Wille hat aber meist nur einen untergeordneten Wert, er ist eben nur ein Wille im Anschluss an einen andern, und es ist auf ihn nicht mehr zu rechnen, sobald jener Anschluss gelockert wird. Es ist daher nur im Notfall von ihm Gebrauch zu machen, und auch dann hat man stets darnach zu trachten, das, was anfangs indirekter Wille war, in einen direkten zu verwandeln, sei es, dass man diese Thätigkeit an sich selbst oder als Erzieher an andern vollzieht.

So thun wir manches blos, um andern gefällig oder nicht missfällig zu sein. Durch häufiges Thun kann aber das Wertgefühl der Sache selbst so in uns geweckt werden, dass ein direkter Wille daraus entsteht. Etwas Aehnliches kann eintreten bei Bethätigungen, welche Anfangs durch absichtliche Beeinflussung von Seiten anderer herbeigeführt wurden, sogar bei solchen, die der Ausfluss eines engherzigen Egoismus waren.

Die Bildung des moralischen Willens im engeren Sinne geht denselben Weg wie jede andere Willensbildung. Auch hier sind unwillkürliche Bethätigungen, entweder ganz spontan oder durch Beispiele angeregt, das erste. Mit ihnen verbinden sich Vorstellungen und Wertschätzungen, und daraus entstehen erst willkürliche Bethätigungen, d. h. Bethätigungen auf Grund von Vorstellung und Wertschätzung. Alle Gesetze, die für die Willensbildung überhaupt gelten, gelten auch hier. Der moralische Wille bedarf zu seiner Kräftigung und Erhaltung ganz besonders der fortwährenden Uebung. Er vor allem muss unabhängig werden von Ort, Zeit, Stimmung, Umgebung etc. Wegen der Macht des Beispiels muss schlechte Gesellschaft vermieden, gute gesucht werden. Das Gelingen ist fleissig zu üben, dem Misslingen zu begegnen, nach den Regeln, die wei-

ter oben bereits gegeben sind. Verkehrten Regungen ist von frühster Kindheit an entgegen zu treten, anfangs durch einfaches Nichtdaraufgehen, später durch Missbilligung, eventuell auch durch Strafe, welche den Zweck hat, einen indirekten Willen (als ein Zwischenglied zu dem erstrebten Ziele) zu erzeugen. Einzelne Schwierigkeiten, die sich dabei oft herausstellen, sind hier noch weiter zu besprechen. Im Durchschnitt hat jeder Mensch eine gewisse Leichtigkeit, in Ruhe und Gleichgewicht der Seele Idealbilder menschlichen Handelns zu entwerfen, aber in der Praxis des Lebens mit seiner Unruhe und seinen mannigfaltigen Erregungen bethätigt er sich viel mehr und vorzugsweise nach den Impulsen, die ihm von dieser Seite kommen. Diese Diskrepanz zwischen moralischer Theorie und Praxis erklärt sich aus dem, was früher über den Einfluss der innern und äussern Umstände und Bedingungen auf die einzelnen Willensakte gesagt wurde. Dieselben Regeln, die dort gegeben wurden, um diesen Einfluss nach und nach abzuschwächen und wo möglich ganz ausser Kraft zu setzen, würden auch hier gelten. Ebenso erklärlich und natürlich nach dem früher Gesagten ist es, dass der Mensch nicht nur die moralische Theorie seiner Umgebung annimmt, sondern zugleich in die davon abweichende effektive Bethätigung derselben Umgebung sich hineinlebt. Oft kommen ihm solche Gegensätze gar nicht zum Bewusstsein, denn zur Selbsterkenntnis gehört vor allen Dingen Erinnerung, diese aber hängt in sehr hohem Grade ab von der augenblicklichen Stimmung. Ist daher die Stimmung eine mehr theoretische, so überwiegt auch leicht die Erinnerung an frühere Momente, die solcher Stimmung entsprachen; dasselbe ist der Fall bei vorwiegend praktischer Stimmung. Das vollständige Bild des ganzen Menschen steht daher sehr selten vor der Seele. Auch wo wir ernstlich daran gehen, uns selbst zu beurteilen und genau kennen zu lernen, ist immer noch Gefahr vorhanden, dass die jeweilige Stimmung uns zu sehr beeinflusst, dass wir in heiterer oder trüber Stimmung überwiegend unserer guten Seiten oder unserer Mängel uns bewusst werden. Zu richtiger Selbsterkenntnis bedürfen wir daher sehr oft der Be-

merkungen anderer, auch die Beobachtung anderer ist von nicht zu unterschätzendem Werte. Es bedarf fortwährend einer wechsel- und gegenseitigen Orientierung.

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben“ etc.

Um der Gefahr des Auseinanderfallens von Theorie und Praxis zu begegnen, giebt es für die moralische Erziehung kein sichereres Mittel als die Einwirkung durch lebendiges thätiges Beispiel der Umgebung. Dadurch wird das Kind unmittelbar in das moralische Thun hineingezogen. Die theoretische Moral tritt dann nur hinzu als eine Formulierung des Wesentlichen von dem bereits faktisch Geübten und hat als solche denselben hohen Wert wie etwa die Begriffe für unsre Erkenntnis oder die Formulierung der Regeln des Denkens oder der wissenschaftlichen Methode. Wo die Gefahr gelegentlicher Unachtsamkeit herantritt, da dient sie als Erinnerung, sie lehrt das im engern Kreise Geübte selbständig ausdehnen und auf grössere Kreise anwenden. Auch für Erwachsene besteht wie für jede andere Bethätigung so auch für die moralische das Bedürfnis lebendiger Anregung fort. Diesem Bedürfnisse wird abgeholfen durch verschiedene Institute und Faktoren, wie Kirche, verwandte Vereinigungen, Sitte u. s. w.

Es ist also auch im Interesse der Sittlichkeit von frühe an besonders Thätigkeit zu wecken und fort und fort zu üben. Dieselbe ist zunächst bedingt durch das vegetative System, denn dieses bildet die bleibende Grundlage für alle Muskel- und Nervenbethätigung, deren Kräftigkeit und Munterkeit wesentlich von der Gesundheit und Frische jenes abhängt. Die Muskel- und Nerventhätigkeit regt sich, auf dieser Grundlage, schon sehr frühe, zunächst in der Form des Spiels. Das Spiel ist zunächst eine unwillkürliche, doch bald auch willkürliche Bethätigung, von der jeder einzelne Akt Lust ist. Mit den wachsenden Kräften des Kindes geht das Spiel zum Theil ganz von selbst in Arbeit über, d. h. eine Bethätigung, deren Endzweck an sich wertvoll ist. Dieser Endzweck, der seines absoluten Wertes wegen Begehrung und Lustgefühl erregt, setzt,

als letztes Glied, verschiedene zu ihm hinführende Mittelglieder voraus, die sehr oft mit mehr oder weniger Unannehmlichkeiten verbunden sein können. Dieser natürliche Zug zur Arbeit ist fleissig zu pflegen, seiner Schwäche aufzuhelfen, unter Benutzung der Macht des Beispiels, sowie dadurch, dass man sorgfältig das Gelingen fördert, dem Misslingen begegnet. Vielen wird so die Arbeit leiblich und geistig ein Selbstgenuss, vielen bleibt sie stets an sich lästig, und nur der Wert des Ziels und Uebung lässt sie die Mühseligkeiten übernehmen, die damit verbunden. In solchen Fällen zeigt sich der Wert auch des indirekten Willens.

Die Thätigkeit allein verbirgt noch nicht Sittlichkeit, es muss der rechte Geist in ihr walten. Man suche vor allem schon frühe den Gefahren des Egoismus zu begegnen. Dies geschieht am besten durch Pflege des Wohlwollens. Der Mensch muss sich stets jedem Menschen in allen wesentlichen Stücken menschlicher Natur gleich empfinden, das Ich darf sich nie anders fühlen denn als eins unter vielen Gleichen. Möglich ist dies ebenso wie jede Nachahmung auf Grund der durchschnittlichen Gleichheit der in jedem vorhandenen Elemente menschlicher Natur. Der Anfang zur Erweckung solchen Wohlwollens wird schon sehr früh gemacht. In einer wohlgeordneten Familie lernt das Kind dasselbe auf Grund der Familienähnlichkeit ohne alle Schwierigkeit, freilich darum auch nur zunächst für die Familie. Es kommt darauf an, dass dieser Familiensinn sich rechtzeitig erweitere zum Menschheitssinn. Man pflege daher das Interesse für menschliche Art überhaupt, auch für ihre Verschiedenheit. Dies kann z. B. geschehen durch Erzählung und Lektüre sowohl vom eignen Volk als von fremden Völkern. Man suche vor allem dieses Interesse auf das Wohl der Menschen hinzulenken. Alles dies muss zugleich in wirklicher Bethätigung geübt werden, damit Thätigkeit und Wohlwollen im Handeln einander durchdringe. Man lasse die Konsequenzen dieses thätigen Wohlwollens besonders stark hervortreten. Aus der Gleichheit menschlicher Natur müssen die Regeln für alle gezogen werden, denen der einzelne sich

subsumirt (sittliche Selbstliebe). Von dem, was nach diesen Regeln dem einzeln zukommt an Gütern, Kräften, Zeit oder Musse etc., muss er stets gern bereit sein Opfer zu bringen, falls andere überhaupt oder unter besonderen Umständen einen besseren Gebrauch davon machen können als er.

Soll der Wille in seiner Thätigkeit nicht gehemmt und vor Verdruss möglichst geschützt werden, so muss ihm eine gewisse praktische Verständigkeit zur Seite stehen in Bezug auf Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung. Mittelst dieser praktischen Verständigkeit sieht der Mensch stets klar in die umgebenden Verhältnisse, er weiss, dass, wie auf die Natur mit Erfolg nur nach ihren eignen Gesetzen sich wirken lässt, so auch auf den Menschen nur gewirkt werden kann auf Grund der Kenntnis der wirklichen Gesetze menschlicher Natur. Fehlt diese praktische Verständigkeit, so führen Thätigkeit und Wohlwollen auch bei ihrer gegenseitigen Durchdringung wegen des Mangels an Erfolg oft zu Verstimmung und Missmut gegenüber der Welt, der Natur sowohl als Menschenwelt.

Kommen aber beide, diese praktische Verständigkeit und Wohlwollen zusammen und durchdringen sie sich gegenseitig und mit der Thätigkeit, so muss die Willensbildung zu dem hinführen, was uns als Kennzeichen eines wahren Charakter gilt, zu der fast abgeschlossenen Art zu wollen und zu handeln, die uns, wie wir schon früher sahen, die Gewähr der Zuverlässigkeit und Stetigkeit im Zusammenwirken bietet. Kindheit und Jugend, die Zeit der Entwicklung und Ausbildung, haben noch keinen Charakter. Das Gemüt ist noch in ewigem Schwan-ken begriffen, die Vorstellungsverhältnisse in ewigem Wechsel, es fehlt noch der ordnende Verstand und der feste Wille, der dem Ganzen ein bestimmtes Gepräge gebe. Wohl aber kann und muss die Jugend in der Tendenz zu einem Charakter begriffen sein. — Für den Erzieher, der die Charakterbildung bei der Jugend zu fördern hat, ist es, abgesehen von den bereits für die Willensbildung gegebenen Regeln, von Wichtigkeit, auch die Verschiedenheit der menschlichen Natur, den Einfluss des Temperaments stets im Auge zu haben. Schon früher

haben wir darauf hingewiesen, dass manche Menschen schon in der Jugend eine Anlage zu einer gewissen Festigkeit des Charakters haben. Es giebt Menschen, die schon als Kinder geneigt sind, sich in einer festen Art abzuschliessen. Da dies aber leicht zu einer gewissen Dürftigkeit des Wesens führt, so hat man dem, freilich unter sorgfältiger Schonung jener Neigung, durch mannigfache Anregung von Aussen entgegen zu wirken. Einen Gegensatz zu diesen bilden diejenigen, welche von Natur beanlagt sind, sich in die jedesmaligen äussern Verhältnisse ganz zu verlieren, in ihnen aufzugehen und alle Wechsel derselben mitzumachen. Dieser Veränderlichkeit ist dadurch entgegen zu wirken, dass man recht oft in dieselben Verhältnisse zurückführt und durch mannigfache Uebung eine mehr identische festere Art zu sein zu erzeugen sucht. — Eine besondere Sorgfalt erheischen ferner phantasievolle Naturen, sowie sogenannte Gefühlsmenschen. Bei jenen ändern sich in Folge lebhafter Empfindungen und starker Einbildungskraft die Einfälle fortwährend, und eine gewisse Unentschiedenheit wird ihnen leicht hinderlich, wo es darauf ankommt, bestimmte Entschlüsse zu fassen. Ihnen kann man den besten Dienst dadurch erweisen, dass man sie möglichst oft (willkürlich) in Lagen versetzt, die Entschliessungen nötig machen, und sie dabei sorgfältig überwacht und (unbewusst) leitet. Gefühlsmenschen sind solche Naturen, welche überwiegend durch das affektive Element in allen Verhältnissen erregt und in ihren Wertgefühlen und Werturteilen beherrscht werden. Klare Vorstellung des Gegenstandes, sowie ein Thun, das den Verhältnissen immer angepasst wäre, treten dabei in der Regel zurück. Eben diesen Mängeln muss man bei ihnen daher abzuhelfen suchen, hauptsächlich Dienste für diesen Zweck wird die Beschaffung praktischer Verständigkeit liefern.

Solche Gefühlsnaturen werden sich bei weitem häufiger beim weiblichen als beim männlichen Geschlechte finden. Praktische Verständigkeit, überhaupt eigentlicher Charakter, ist fast ein ausschliessliches Vorrecht der Männer. (Man vergleiche damit, was Benecke sagt in seinem Lehrbuche der Psychologie:

„Beim männlichen Geschlecht finden wir überwiegend eine langsamere, aber tiefere Entwicklung, ein Vorherrschen des Vorstellens und innerhalb des Vorstellens der Verstandes- und Erkenntnisbildung, sowie des mehr innern Vorstellens, der Selbstbeobachtung und der Reflexion über sich selbst; eben deshalb aber auch nicht selten überspannte Vertiefungen [Spekulationen, Schwärmereien, Pedanterien]; mehr Selbständigkeit und Selbstgleichheit, die freilich auch leider in Selbstbeschränktheit, Starrheit und Schroffheit ausarten; stärkere Leidenschaften, anhaltendere und umfassendere Ueberlegungen, die für das Hinaustreten und Hinauswirken in die Welt befähigen; mehr gleichbleibenden Ernst, der aber auch wohl in Missmut übergeht; mehr Unerschrockenheit und ein kräftiges Widerstreben; Fähigkeit zu zusammengefassteren und schwierigeren Thätigkeiten aller Art. Dagegen sich beim weiblichen Geschlechte im allgemeinen schnellere, aber weniger tiefe Entwicklung zeigt; ein Ueberwiegen des Gefühls über das Vorstellen und innerhalb des Vorstellens der Erinnerung, der Einbildungskraft, des Witzes, sowie des mehr äussern Vorstellens und des Lebens in andern; grössere Feinheit der Auffassungen und Ueberlegungen sowohl im Vorstellen als im Empfinden; mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit; mehr Affekte und weniger Leidenschaft; weniger Selbstreflexion bei grösserer Gradheit in der Auffassung anderer Menschen; mehr Bestimmbarkeit, aber auch Nachgiebigkeit, Hingebung, Aufopferung für andere; Vorherrschen der Heiterkeit, aber auch nicht selten Furchtsamkeit und Launen; stilles und sanftes Dulden, bei der Rückwirkung zuweilen List und verstecktes Spiel; grössere Beweglichkeit und Anmut in den Aeusserungen; endlich mehr Leichtigkeit und Geschicklichkeit bei weniger ausgedehnten, aber feinern Thätigkeitsäusserungen“).

Einen ganz ähnlichen Einfluss, wie die soeben erörterten Verschiedenheiten menschlicher Natur, haben auf die Charakterbildung auch die sogenannten Temperamente. Das Temperament hat eine physiologische Basis an der dem Organismus eigentümlichen Reizempfänglichkeit und Eindrucksfähigkeit, welche

sowohl im Grade als in der Nachhaltigkeit bei verschiedenen Menschen sehr verschieden sein kann. Geringe Reizempfänglichkeit verbunden mit Nachhaltigkeit des einmal gehaltenen Eindruckes hat das pflegmatische Temperament, viel Reizempfänglichkeit ohne jene Nachhaltigkeit hat das sanguinische, viel Reizempfänglichkeit mit Nachhaltigkeit überwiegend nach Seiten äusserer Thätigkeit finden wir bei dem cholerischen und viel Reizempfänglichkeit verbunden mit Nachhaltigkeit überwiegend nach Seiten des Gefühls bei dem melancholischen. Die Temperamente finden sich übrigens fast nie rein, sondern das bestimmte Temperament herrscht stets nur vor. Es ist daher möglich, sowohl durch Erziehung als durch Selbstbildung auf dem Wege einer allmählichen Verstärkung der vorhandenen Gegenkräfte ein Temperament soweit zu modifizieren, dass unter Erhaltung seiner Vorteile seinen etwaigen Gefahren und Nachteilen möglichst vorgebeugt wird. (Freilich darf man bei den Versuchen, durch Hemmungen [siehe über diese noch weiter unten!] und dergl. verändernd auf Temperamentserscheinungen einzuwirken, auch nicht zu weit gehen, man darf die Basis der Natur nie verlassen, sonst setzt man sich den Gefahren aus, vor denen Dr. C. Fortlage, „Acht psychol. Vorträge“ IV. S. 150 warnt. Derselbe sagt: „Was die Charakteranlage betrifft, so zeichnet uns die Natur darin unsere bestimmten Bahnen vor, und wir werden dieselben nur zum grössten Schaden unsers Charakters zu überschreiten streben. Versuchen wir dieses, so wird am Ende nichts weiter entstehen als ein verdrehtes und affektiertes Wesen, worin wir etwas künstlicherweise als Charakter darzustellen suchen, was dennoch niemals bei uns in Fleisch und Blut übergeht. Das höchste Resultat, welches wir so erreichen, ist dann nur immer, höchst geschickte Schauspieler zu sein, welche die angenommene Charakterrolle so täuschend spielen, als wäre sie Natur. Das nächste Kennzeichen, wodurch sich dies zu erkennen giebt, ist die Uebertreibung. Wer z. B., was leider in Wirklichkeit vorgekommen ist, mit der Zigarre im Munde die Standrechtkegel empfängt, oder mit tanzenden Schritten das Schaffot besteigt, der zittert

inwendig vor dem Tode; wozu wollte er sich wohl sonst als Schauspieler geberden? Wer ängstlich besorgt ist, jeden auch noch so geringfügigen Widerspruch gegen seine Schriften oder Worte von Grund aus zu vertilgen und dem Gegner auch in billigen Dingen nicht die allermindesten Zugeständnisse zu machen, der zeigt dadurch, dass er in den Kern der Sache, welche er verfährt, selbst nicht unbedingtes Vertrauen setzt“ etc.

Bemerkt sei hier schliesslich noch, dass die neuere Psychologie die seit dem Altertum beliebte Temperamentenlehre und Temperamentsschilderungen, namentlich seit Herbart, vielfach fast ganz verwirft. Volkmann führt in seinem „Lehrbuche der Psychologie“ I. § 31 schwer zu widerlegende Gründe hierfür an und kommt zu dem Schlusse, dass man ganz recht daran thue, die einst so reich kultivierte Temperamentenlehre entweder gänzlich fallen zu lassen oder doch auf ein sehr bescheidenes Minimum zurückzuführen. Als seinen Bundesgenossen nennt er unter andern Benecke, der a. a. O. § 345 sagt: „Jeder Mensch kann 20—30 Temperamente zugleich haben“. Ferner erwähnt er ein Wort von Vischer, Aesthet. 334 „Der Melancholiker Hamlet zürnt cholerisch auf sein Pflagma und bricht in sanguinische Freude über die gelungene Finte aus“. Das wirkliche Temperament, sagt Volkmann dann weiter, ist in der Regel ein Temperament aus Temperamenten, bezüglich der gewöhnlichen Temperamentsschilderungen aber wird man Bunde gern beistimmen, dass sie eher Intemperamentsschilderungen heissen sollten. Wir gehen hier nicht weiter auf diese Frage ein, auch nicht auf die, ob zwischen den einzelnen Temperamenten blosse Uebergänge oder eigentliche Mischungen statthaben, eine Frage, die schon die alte Psychologie vielfach beschäftigt hat. Vergl. darüber auch Kant, Anthropologie (W. W. VII. S. 220) und F. A. Carus, Psychologie II. 97. Unbestreitbar und unbestritten ist nur so viel, dass wesentliche Unterschiede der menschlichen Natur thatsächlich vorhanden sind; und jeder, der als Erzieher auf die Charakterentwicklung anderer einwirken, sowie auch jeder, der sich selbst er-

ziehen und bilden will, sollte dieselben sorgfältig und gewissenhaft studieren, sowohl mit Hülfe der Psychologie als der Physiologie, denn jene Unterschiede haben nicht weniger eine physiologische als psychologische Basis.

Für den Inhalt des Charakters, d. h. für das, was Grundzug in dem festen Zusammenwirken von Vorstellung, Gefühl und äusserer Bethätigung in uns wird, ist es entscheidend, welches von den physiologischen und psychologischen Hauptsystemen die Vorherrschaft in uns hat. Prädominiert das vegetative System, so richtet sich Denken und Thun leicht auf materielles Wohl, wobei es nicht gerade notwendig und das allein Mögliche ist, dass nur das eigne Wohl erstrebt wird. Ist das Muskelsystem besonders regsam, so entsteht die Richtung auf praktische Bethätigung als solche, militairische, technische, industrielle etc. Ueberwiegt die Reizbarkeit und Regsamkeit des Nervensystems, so entsteht daraus leicht eine vorherrschende Neigung für geistiges Leben, als Wissenschaft, Kunst u. dergl. Kombinationen, und dadurch Ab- und Unterarten dieser Hauptrichtungen sind sehr gewöhnlich. Im entgegengesetzten Falle entsteht leicht eine gewisse Einseitigkeit in der Lebensauffassung. Um diese möglichst zu verhüten, ist es von Wichtigkeit, in der Erziehung darauf zu sehen, bei dem Einzelnen alle Hauptrichtungen wenigstens etwas zu entwickeln, damit jeder auch die ihm von Natur fremden mindestens verstehen kann. Auch suche man die Einsicht zu wecken, dass jede von diesen Richtungen sittlich gewendet werden kann und alle für den Bestand der Menschheit erforderlich sind.

Verfolgen wir die Entwicklung des sittlichen Charakters bis zu seinem Höhepunkte, so zeigt uns die Erfahrung, dass selbst bei schon sittlicher Durchbildung wegen der Kompliziertheit des menschlichen Wesens und der Mannigfaltigkeit seiner Erregungen zeitweilige sittliche Schwankungen und die Gefahr sittlicher Abweichung nicht ausgeschlossen sind. Sehr oft ist es eine Folge des Naturells, zuweilen auch der Erziehung, dass der Einzelne zeitlebens mit irgend welchen Affekten oder Leidenschaften zu kämpfen hat. Unter jenen verstehen wir mit

Herbart vorübergehende Abweichungen vom Zustande des sittlichen Gleichgewichts, unter diesen fest und stark gewordene verkehrte sinnliche oder auch geistige Begierden. Die für solche Fälle schon oft gegebenen Ratschläge sind: 1) Im Moment der Erregung und des sittlichen Schwankens schiebe die Entscheidung und also auch die That auf; 2) Lenke die Aufmerksamkeit von der Versuchung ab etc. Das Gemeinsame in diesen und ähnlichen Regeln besteht darin, dass gegen solche verkehrte Neigungen eine Hemmung ausgeführt werden soll. Darin liegt ein physiologischer Anhalt für jene Regeln. Die Physiologie zeigt nämlich, dass es auch Hemmungsnerven und Hemmungsnervenzellen giebt. (Vergl. Rosenthal, „Allgemeine Physiol. der Nerven und Muskeln“ S. 263, 277, 278). Wie die Bethätigungen, so treten auch diese Hemmungen ursprünglich unwillkürlich auf, entweder ganz spontan oder blos äusserlich angeregt. Wir können uns dann den dabei statthabenden innern Zustand merken und durch Wiedererweckung desselben die Hemmung selbst willkürlich herbeiführen. Am leichtesten lässt sich die äussere Bethätigung da hemmen, wo sie sich eben erst als Tendenz regt (im status nascens). Denn wie es scheint, besitzen die Moleküle des Muskels eine grössere Trägheit als die Nerven (Rosenthal a. a. O. S. 148), woraus es sich auch zugleich weiter erklärt, dass ein einmal begonnenes Thun nur schwer anzuhalten ist. Schwieriger ist es daher auch, den Gedankenlauf (selbst im status nascens) zu hemmen, weil die Nerven zu wenig Trägheitswiderstand besitzen, und somit der einmal vorhandene Gedankenlauf eine grössere physiologische Basis hat. Es müssen schon grosse und wichtige Gedankenmassen sein, die uns abziehen vermögen, oft ist auch noch ableitende Muskelbethätigung zu Hülfe zu nehmen. Am schwersten lassen sich die Gefühle hemmen, weil sie durch ihre Einwirkung auf das vegetative System (Atmung, Blutumlauf etc.) sofort die ausgebreiteste physiologische Basis gewinnen. Zu ihrer Hemmung und Bekämpfung müssen anstrengende Gedanken, gegenteilige Gefühle, ableitende Muskelbethätigungen zusammen aufgeboten werden. Oft bleibt nichts anderes übrig,

als unter Hemmung der That, zu welcher die Gefühle hindrängen, diese in sich selbst austoben zu lassen, was in Folge einer physiologischen Erschöpfung um so schneller geschehen wird, je heftiger sie sind.

Wir haben so die Entwicklung und Bildung eines sittlichen Charakters bis zu einer möglichen Vollkommenheit verfolgt. Dass dabei an vielen Stellen bereits pädagogische Bemerkungen, Winke und Regeln mit eingeflochten wurden, lag in der Natur der Sache begründet. Wir wollen nun aber auf die Frage: wie kann die Erziehung, speciell die Schulerziehung fördernd auf diese Entwicklung und Bildung einwirken? noch genauer eingehen und dieselbe mehr ins Einzelne verfolgen. Zu wiederholen ist hier, was früher schon gesagt wurde, dass die Kindheit und Jugend noch keinen Charakter besitzt, es fehlen ihr noch die nötigen zusammenhängenden konsolidierten Vorstellungsmassen, der feste, einheitliche, bestimmende Wille. Die Bildung und Vollendung eines eigentlichen Charakters fällt in ein viel späteres Lebensalter, in eine Zeit, wo die Erziehung und der direkte Einfluss der Schule schon längst aufgehört hat. Die Schule kann daher auch nur vorbereitend und grundlegend wirken, aber dies muss sie um so sorgfältiger thun, um ihres Erfolges nur einigermaßen gewiss zu sein. Sie kann, um ein Bild zu gebrauchen, dem Schüler nur beim Gehenlernen behülflich sein und ihm den Weg zeigen, er selbst muss dann allein den Weg weiter gehen, um an das Ziel zu gelangen. —

Was nun kann die Schule zur Erfüllung dieser Aufgabe thun? Wir haben gesehen, dass der Wille Träger des Charakters ist, dass sein sittlicher Wert den des Charakters ausmacht, dass Bildung des Willens Bildung des Charakters ist. Ueber Bildung des Willens sind bereits an geeigneter Stelle Regeln gegeben worden. Wir haben ferner gesehen, dass ein für uns brauchbarer Wille (unter Voraussetzung günstiger physiologischer Bedingungen) nur bei klarer Vorstellung und richtigem Werturteile entsteht. Es ist dies der Einfluss des „Gedankenkreises“ auf den Charakter, über den Herbart „Allg. Pädag.“

S. 334 spricht. *Ignoti nulla cupido*. Der Gedankenkreis, sagt Herbart, enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesses zur Begehrung, und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdies den Vorrat zu allem Maschinenwerk der Klugheit, ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. (Praktische Verständigkeit). Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; sie ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muss aller Umtrieb leicht von statten gehen, muss alles am Platze stehen und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, nichts darf im Wege liegen, nichts als schwerfällige Masse die Behülflichkeit hindern; Klarheit, Association, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Mut auf die Sicherheit der inneren Ausführung. — Die Hauptaufgabe der Schule besteht also in der Bildung des Gedankenkreises. Diese Aufgabe scheidet sich für uns sofort wieder in eine zweifache, eine negative und eine positive. Jene soll das wegräumen, was an Hindernissen für die Bildung eines sittlichen Charakters in dem spontan sich bildenden und bereits vorhandenen Gedankenkreise sich vorfindet, diese soll die in jedem Menschen vorhandenen guten Anlagen wecken und entwickeln. Offenbar besteht hierin nicht bloß die höchste, sondern auch die einzige Aufgabe aller Pädagogik. Dieselbe zerfiele demnach für uns in zwei Teile, welche, wenn sie auch neben einander hergehen und mehr oder weniger in einander eingreifen, sich doch immer auseinander halten lassen. Sie gehen neben einander her, weil sich nicht die eine Thätigkeit abschliessen lässt, ehe die andere beginnt, die Hemmung und Bekämpfung der der Bildung eines sittlichen Charakters widerstehenden Vorstellungen geschieht auch neben der Mitteilung und Pflege guter Gedanken, und ferner, indem jene gehemmt und bekämpft werden, werden zugleich die guten Anlagen frei und bekommen Raum zur Selbstentwicklung, sowie umgekehrt durch Bildung dieser der Raum für jene verengt wird. Die geschichtlich gewordene Einteilung der Pädagogik in Erziehung

und Unterricht hat mit der unsrigen etwas Aehnlichkeit. Dieselbe ist freilich von den neuern Pädagogen meist aufgegeben worden, indem man mit Recht darauf hinwies, dass jeder Unterricht vollständig wertlos sei, der nicht zugleich erziehend wirke. Diese beiden Teile lassen sich also nicht streng auseinander halten. Die Dreiteilung ist besonders von Herbart und seiner Schule vertreten, ausserdem von Graefe u. a., in gewisser Beziehung auch von Kant. Es scheint aber fast, als ob auch unter diesen allen noch niemand einen unantastbaren logischen Einteilungsgrund gefunden habe, denn sie weichen in der Benennung der einzelnen Teile sowie in der Auffassung der Bedeutung einzelner Begriffe zum Teil mehr oder weniger von einander ab. Graefe z. B. koordiniert der Zucht den Unterricht und die Pflege, Kant die Wartung und Unterweisung. Letzterer indes hat auch eine Vierteilung, indem er zu jenen Dreien noch die Bildung hinzufügt, welche er aber auch wieder an anderen Orten mit der Zucht zusammenfasst. Vgl. Strümpell „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart“. Die Herbartianer teilen ein in Regierung, Unterricht und Zucht; wobei sie die Regierung, die den Anfang der ganzen Thätigkeit bildet, durch die Zucht abgelöst werden und den Unterricht nebenher gehen lassen. Alle diese Thätigkeiten lassen sich aber eben so wenig streng scheiden wie Erziehung und Unterricht, weder der Zeit noch der Sache nach. Dass Waitz in seiner „Allg. Päd.“ S. 145 die eben erwähnte Stellung von Regierung und Zucht und somit die Bedeutung dieser Begriffe umkehrt, ändert, abgesehen von der durch seine Gründe nicht erwiesenen Notwendigkeit dieser Umkehrung, nichts an der Sache. Die ganze Thätigkeit der Schule muss eine ununterbrochene Erziehung, eine ununterbrochene Zucht sein. Und wenn sich auch nicht grade behaupten lässt, dass Zucht und Erziehung nach unserem Sprachgebrauch vollkommen identisch seien, so lässt sich doch so viel sagen, dass ohne Zucht keine Erziehung möglich, und weil ohne Erziehung überhaupt keine pädagogische Thätigkeit zu denken, auch die Zucht bei allem, was der Erzieher (Lehrer) thut, eine Hauptrolle spielt.

Ich möchte mich daher am liebsten Palmer anschliessen, der (Evangel. Pädag. S. 183) in der Zucht das Einheitliche der gesamten erzieherischen Thätigkeit findet. Er zeigt auf S. 184, dass auch der Unterricht als eine Gymnastik des Geistes unter den Begriff der Zucht falle. Der Unterricht ist Unterwerfung des Geistes unter die Macht der Wahrheit, eine Unterwerfung, durch die der Geist erst seine Freiheit erlangt, wie die Wirkung aller wahren Zucht eben die echte Freiheit ist. Schon die Fixierung des Zöglings auf die ihm mitzuteilende Wahrheit, noch mehr aber die Macht, welche die Wahrheit selbst, sobald sie innerlich aufgenommen ist, immer auf das Denken und Wollen ausübt, ist eine Gehorsamfordernde Zucht, ohne welche der Unterricht überhaupt keinen Bildungswert haben würde. Von der Pflege aber, welche man den im Kinde bereits vorhandenen Kräften angedeihen lässt, ist die Zucht im engeren Sinne zu unterscheiden. Diese geht darauf hinaus, dasjenige zu vernichten, was im Kinde vorhanden ist und nicht vorhanden sein soll, was nicht habituell werden darf, sie sucht durch Nötigung auf das Rechte hinzulenken. Sie ist also zunächst eine Nötigung, sie tritt der Freiheit des Zöglings in den Weg. Aber ihr Auftreten ist keine reine Negativität, sie hat nicht bloß ein widerstrebendes Wollen oder Nichtwollen zu brechen, sie setzt auch im Kinde die positiven Anlagen zu dem voraus, was sie aus ihm machen will, sie weiss aber, dass die Freiheit eines Unmündigen nicht der eines Mündigen gleich zu achten ist, sie weiss, dass im Kinde die echte Freiheit noch nicht existiert, weil noch kein konsolidierter sittlicher Wille vorhanden, sie sucht aber die wahre Freiheit eben durch Beschränkung der Freiheit zu retten und fest zu begründen. Geschieht dies in der rechten Weise, so wird der Zwang gar nicht gefühlt, unbewusst wächst das Kind wie in die Ordnung des Hauses so auch in die der Schule hinein. Diese entgegenwirkende Zucht und die entwickelnde, unterstützende Pflege der im Kinde vorhandenen guten Anlagen sind aber auch wieder nicht ganz scharf zu scheiden, weil eben das Gute und Böse im Menschen nicht mechanisch neben einander liegt. Beides

läuft vielfach in einander, und es ist Sache der Zucht, das Gute von Hemmungen und Trübungen zu befreien und davor zu schützen, die Entwicklung der guten Anlagen (Unterwerfung unter die Mehrheit) geschieht dann gewissermassen spontan, und eben dadurch schafft die Zucht Freiheit. Aber so lange der Zögling ein Unmündiger ist, ist er ein reines Objekt der Zucht, seine innere und äussere Lebensgestaltung ist abhängig von dem Willen des Erziehers. Hätte es indes bei dieser Abhängigkeit sein Bewenden, so würde der Zögling nach beendigter Erziehungszeit entweder nur ein blosses Abbild des Erziehers ohne jede selbständige Persönlichkeit sein, oder er würde sich zwar emanzipieren, aber damit auch alles zerstören, was die Erziehung zu bauen sich bemüht. Um dies zu verhüten, wird, sobald der Geist für Erkenntnis reif ist, ein Schatz von Wahrheit im Innern angelegt, der, wenn die persönliche Einwirkung des Erziehers aufgehört hat, Denken, Wollen und Handeln bestimmen kann. Was früher aus Gehorsam gegen den Erzieher geschah, geschieht nun aus Gehorsam gegen die Wahrheit und wird zur freien That, die auf Wahrheitserkenntnis sich gründet. Die Zucht der Autorität des Erziehers wird also gleichsam fortgesetzt durch eine Zucht, welche die Wahrheit ausübt, und geht so über in eine freie Selbsterziehung. Beides aber, die Zucht der Autorität und die der Wahrheit, darf man nicht zeitlich vollständig trennen, beide müssen schon früh neben einander herlaufen und sich gegenseitig durchdringen, nur muss jene anfangs vorwiegen, weil der Wille erst allmählich, und zwar eben durch Gehorsam gegen eine äussere Autorität, so erstarkt, dass er sich durch die Erkenntnis der Wahrheit frei und unerschütterlich bestimmen lassen kann. Das gegenseitige Ineinandergreifen dieser beiden Faktoren und der allmähliche Uebergang sind um so natürlicher und leichter, sofern beide, sowohl die persönliche Autorität als die Wahrheit auf den Zögling von einem Punkte aus wirken. „So steht dem Zöglinge“, sagt Palmer (a. a. O. S. 188) im Erzieher ein Persönliches und ein Unpersönliches zugleich gegenüber; beide binden ihn, um ihn frei zu machen, das eine als Zucht der

Liebe, das andere als Zucht der Wahrheit“. (Vergl. seine weitere Begründung dieser Einteilung in der Anm. S. 188. 189. 190). Schleiermacher sagt in einem Briefe (Leben desselben in Briefen II S. 24): „Man hält es für recht künstlich, mit jungen Gemütern umzugehen, ich glaube, das ganze Geheimnis ist beschlossen in Liebe und Wahrheit“. — Fragen wir nun, was speciell für die Charakterbildung von Seiten der Schule geschehen soll, so giebt es keine bessere Antwort als die: das Kind soll erzogen werden. Es giebt in dem ganzen Gebiete der erzieherischen Thätigkeit der Schule keinen einzigen Faktor, der nicht in irgend welcher Beziehung zur Charakterbildung stehe, haben wir doch schon wiederholt die Bildung eines sittlichen Charakters als die einzig würdige Aufgabe aller Erziehung erkannt. Namentlich diejenigen Schulen, die nicht eine specielle Fachbildung zu geben haben, keine Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, sondern die durch Anstrebung einer allgemeinen Bildung grundlegend für alles Weitere wirken sollen, haben ihre gesamte Thätigkeit auf dieses eine allen gemeinschaftliche Ziel hin zu bemessen. — Es kann aber nun nicht unsere Aufgabe hier sein, eine erschöpfende Darstellung aller pädagogischen Thätigkeiten solcher Schulen zu geben, wir müssen uns vielmehr auf einige wenige Betrachtungen und besondere Winke beschränken. Jede Pädagogik bietet das Ausführliche, besonders hervorzuheben in dieser Beziehung sind die Werke der Herbartianer, die am meisten die Charakterbildung als Ziel aller Erziehung betonen. So vor allen Ziller „Vorles. über allgem. Pädagogik.“

Gehen wir auf unsere Einteilung zurück und sehen wir, was die Zucht der Liebe und die Zucht der Wahrheit jede für sich wirken soll, so lässt sich vorläufig allgemein sagen: Die Zucht der Liebe soll den Charakter hauptsächlich angewöhnen, die Zucht der Wahrheit anbauen. Jene hat es hauptsächlich (wiewohl keineswegs ausschliesslich) mit dem objektiven, diese mit dem subjektiven Charakter zu thun. Beide, insbesondere aber jene, haben anzuknüpfen an das Haus. Denn alle Erziehung und alle Zucht soll und muss im Hause beginnen, und die

Art und Weise, wie das geschieht, ist für die Schule ein Faktor von der grössten Bedeutung. Durch das Haus, durch den Familiencharakter wird schon im Kinde der Grund zu seinem künftigen Charakter gelegt, auf diesem Grunde muss die Schule ihr Werk aufbauen, sie darf ihn nie ausser Acht lassen, und wenn er ihr nicht zusagt, darf sie ihn nur mit der grössten Vorsicht bekämpfen, ganz besonders, wo es sich um die Beseitigung gewisser Vorurteile handelt, die im Familiencharakter traditionell geworden sind. Das, was das Kind aus der Familie mitbringt, ist gewissermassen ein Stück seiner Natur, von der Döderlein in seiner trefflichen Rede über die wahre Jugendlichkeit (öffentliche Reden Frankf. 1860 S. 4) sagt: „Es ist eine edle Feindin, diese Natur, daher die Aufgabe, keinen Vertilgungskrieg gegen sie zu führen, sondern sie nur zu bändigen und aus einer kräftigen Gegnerin zu einer hilfreichen Freundin zu machen“. Den Einfluss des Hauses schildert ferner Waitz treffend (a. a. O. S. 196): „Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, soweit sie in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewusst und notwendig übertragen. Der Geist und das Gemüt, welche sich im Familienleben aussprechen, die Ordnung oder Unordnung, welche in ihm herrscht, die Stellung der Familie nach Aussen zu Freunden und zu den grösseren Lebensgemeinschaften, deren Glied sie sein soll, die Art, die äussern Dinge und ihren Wert verschieden abgestuft zu schätzen, die Bestrebungen, Handlungen und Schicksale der Menschen zu beurteilen — dies alles teilt sich dem Kinde unwillkürlich mit und wird von ihm unverändert aufgenommen, so lange hier Denken, Fühlen und Streben nicht durch eigene Ueberlegung oder durch Erfahrungen eigentümlicher Art eine andere Richtung erhält“. Das Kind bekommt also hier seine ersten Vorstellungen und Werturteile und damit die Grundlage für alle Willens- und Charakterbildung). „Durch seine Schwäche an die Hilfsleistung anderer gewiesen und zu vorwiegend passiver Aufnahme der geistigen Lebenselemente, welche diese ihm entgegenbringen, ebenso geneigt als befähigt, verwächst das Kind in seinem ganzen innern

Leben mehr und mehr mit den Personen, an denen es sich heraufbildet, und erhält hiermit zugleich den in der Familie ausgeprägten nationalen Charakter, welcher nächst der Sprache hauptsächlich auf der Eigentümlichkeit des häuslichen und auf dessen Verhältnis zum öffentlichen Leben beruht. Die täglichen Geschäfte der Eltern werden vielfach besprochen, und das Kind wird daher mit allen auf sie bezüglichen Vorstellungen schon früh vertraut, es ahmt jene Geschäfte nach und gewinnt sie lieb, noch ehe es deren Zweck zu verstehen imstande ist. Der Kreis, in welchem es aufwächst, bestimmt darüber, ob es in seiner Phantasie als Soldat exerciert, als Gelehrter sich mit Büchern zu thun macht, dieses oder jenes Handwerk treibt und dergl. Kann das Kind vollends durch kleine Dienstleistungen die Eltern in ihren Geschäften unterstützen (wie so gewöhnlich bei den niederen, nicht leicht bei den höheren Ständen), so entsteht in der Regel nicht allein eine frühe Vorliebe für dieses Geschäft selbst, in dessen Atmosphäre, so zu sagen, der Mensch von Jugend auf eingeschlossen bleibt, sondern es bilden sich dann auch Sinn und Liebe für nützliche Thätigkeit aus und mit ihnen eine Bereitwilligkeit zur Hilfeleistung gegen andere, welche aus der Familie, deren Glieder selbst dadurch immer enger verbunden werden, wohlthätig fortwirkt auf das ganze Leben, insbesondere auf die später zu ergreifende Berufsthätigkeit.“ Man vergl. zu diesem Gegenstande auch Herbart (a. a. O. S. 348) über den Einfluss der Lebensart auf den Charakter, welches Kapitel manche beherzigenswerte Winke, besonders für die häusliche Erziehung giebt.

Sowohl der eigentliche Unterricht als die Zucht im engeren Sinne, die Zucht der Liebe, haben also an diesem Vorrat von Vorstellungen, den das Kind aus der Familie mitbringt, und welcher den Kreis seines ersten Interesses, seiner ersten Begehungen und damit seiner ersten Willensäusserungen bildet, anzuknüpfen. Palmer unterscheidet die Zucht im engeren Sinne wieder in ihrem Verhältnis zum animalischen Leben, zum Spiele und zur Sittlichkeit. Indes zur Sittlichkeit muss jede Zucht in Beziehung stehen, von dem ersten Teile fällt wohl

die Hauptsache der häuslichen Erziehung anheim, einiges auch für unsern Zweck zu Berücksichtigende wird gelegentlich noch weiter erwähnt werden. Das Spiel bildet auch in der Schulerziehung einen wesentlichen Faktor und giebt, wie weiter unten noch zu zeigen ist, namentlich dem eine Menge Anhaltspunkte, der auf die Entwicklung des Charakters einwirken will. Auch das, was Palmer bei seiner Besprechung der Zucht in Beziehung zum animalischen Leben von dem Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe sagt, kann füglich ebenso gut eine Stelle finden unter der Rubrik „Spiel“.

Unsere Zucht (der Liebe) hat zunächst mit dem anzufangen, was Ziller (a. a. O. S. 94) der „Schulregierung“ zuweist, sie hat das Kind für den Unterricht, der einen für die Willens- und Charakterbildung geeigneten Gedankenkreis bilden will, vorzubereiten, mithin von vorn herein allen vorkommenden und möglichen störenden Begehrungen des Kindes zu begegnen. Solche erwachsen meist aus der Nichtbefriedigung oder mangelhaften Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse. Die Zucht hat hier überall regelnd einzugreifen, das Kind von vorn herein an eine feste Ordnung zu gewöhnen, aber auch darauf zu sehen, dass den Naturbedürfnissen, z. B. des Sehens, des Atmens (richtiges Sitzen), der Bewegung u. s. w. nicht entgegen gewirkt werde, sondern im Einklang mit der physiologisch-medicinischen Theorie für alles zu sorgen, was Gesundheit und körperliches Wohlbefinden erfordert, wodurch Abspannung, Schlaffheit und Unlust vermieden, geistige Kraft und Geistesfrische geweckt und erhalten werden. Es muss den Kindern eine Lust sein, in der Schule zusammen zu sitzen, denn nur Lust und Freudigkeit erwecken Mut und geben Kraft zu Thaten.

Aber abgesehen von diesen in körperlichen Zuständen wurzelnden Begehrungen erwachsen die meisten jener Störungen aus solchen von geistiger Art. Jede von den unzähligen Vorstellungen, welche sich in der Seele ansammeln, kann der Weg eines störenden Begehrens werden. Um solchen vorzubeugen, sind diese Vorstellungen in ein richtiges Verhältniss zu den

übrigen Teilen des Gedankenkreises zu setzen, widrigenfalls mit der Ausdehnung des Gedankenkreises die Menge und Grösse jener Störungen zunehmen wird. Es muss also gleich damit begonnen werden, einen guten Fonds von appercipierenden Vorstellungen zu schaffen, von dem aus die übrigen beherrscht werden können. Ein äusseres, und zugleich das einzige Mittel hierzu sind Beschäftigungen, die man dem Kinde bietet, sei es, dass diese in eigentlicher Arbeit, welche Erziehung und Unterricht fordern, sei es dass sie in Unterhaltung und Spiel bestehen. Hauptsache ist bei allem dem, dass das Kind an den Lehrer gefesselt werde, dann wird es am sichersten gleich anfangs in eine bestimmte Bahn geleitet. Jene Beschäftigungen müssen natürlich dem Standpunkte des Kindes genau angepasst sein, sie dürfen weder über noch unter seinem geistigen Horizonte liegen. Im ersten Falle würde der Gedankenfaden oft zerrissen werden und so Betäubung und Verwirrung entstehen, im letzten würde sich leicht Langeweile einstellen, in beiden Fällen aber würde solchen Vorstellungen, welche Störungen herbeiführen können, wieder Vorschub geleistet. Da der Charakter, wie wir gesehen, seinen Sitz in festen appercipierenden Vorstellungsmassen hat, so suche man gleich von vorn herein, wie bei allem Unterricht, so bei jenen ersten Beschäftigungen appercipierend zu verfahren. Man biete dem Kinde keine Beschäftigung, die ihm ganz fremd ist, und für die es also keine Anknüpfungspunkte besitzt; andererseits aber dürfen die Beschäftigungen auch nicht zu trivial sein. Auch nicht zu viel und nicht zu wenig. Man vermeidet auf diese Weise auf der einen Seite Abspannung und Ueberdruß, wodurch der Gedankenfluss abgerissen und sofort in verkehrte Bahnen geleitet würde, auf der andern Langeweile, die leicht in Neigung zu habituellem Müßiggange übergehen kann und somit der Charakterbildung, die auf Handlung und nützlicher That beruht, geradezu feindlich entgegen steht.

Besondere Berücksichtigung verdienen auf dieser ersten Stufe die Unterhaltung und das Spiel. Sie schaffen Abwechslung, bringen die nötigen Pausen in die ernsten Beschäftigun-

gen (haben also eine physiologische Berechtigung und Notwendigkeit) und verhüten doch gleicher Zeit ein allgemeines Stocken des absichtlich gepflegten Gedankenlaufs, eine geistige Ebbe, wodurch das Kind dem Einflusse des Erziehers zeitweilig wenigstens entzogen würde. Sie geben dem Lehrer Gelegenheit, unmerklich und auf eine dem Kinde unbewusste Weise störenden Begehrungen vorzubeugen, ihm Freiheit zu gewähren und es doch, ohne dass es selbst dies ahnt, gleichsam aus einer gewissen Entfernung sicher zu leiten. Im Spiele kann daher auch der Lehrer die Individualität eines Zöglings am besten beobachten, hier giebt das Kind sich am unbefangenen und natürlichsten. Das Spiel giebt dem Lehrer auch die beste Gelegenheit, sich des Kindes Herz stets offen zu erhalten, und wie notwendig solche Kenntnis der Individualität sowie diese Offenherzigkeit des Kindes für den sind, der auf seine Charakterentwicklung einwirken will, liegt auf der Hand. Des Kindes Herz muss der Erzieher überhaupt sich stets offen zu erhalten suchen bei allem, was er an ihm thut. Die Art und Weise, wie dies am besten geschehen müsse, überlassen wir dem Takte eines jeden Lehrers und übergehen die Regeln, welche darüber gegeben werden könnten und oft gegeben worden. — Da das Spiel, wie schon bemerkt, die nötigen Pausen innerhalb der ernstesten Beschäftigung ausfüllen soll, so muss natürlich die Zucht stets begrenzend dasselbe festhalten. Ganz unbedenklich ist es, wenn das Kind mit ganzer Seele beim Spiele ist, und es ist oft der Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit oder dem Mangel an Beharrlichkeit und Ausdauer beim Spiele entgegen zu arbeiten. Nur wenn der Eifer bei demselben in Leidenschaftlichkeit ausartet, zu Pflichtverletzungen, Betrugereien und andern Ausschreitungen Veranlassung giebt oder jede ernste Beschäftigung ausschliesst und somit Arbeitsscheu erregt, hat die Zucht einzugreifen und ein bestimmtes Mass zu setzen. Auf der andern Seite hüte man sich auch, das Kind zum Spiele zu kommandieren (ein Fehler, den Eltern sehr oft begehen, meist nur, weil sie keine Lust mehr haben, sich mit dem Kinde zu beschäftigen, und doch den Unarten vorbeugen möchten, die

sicher eintreten, sobald dasselbe, sich selbst überlassen, der Langweile anheimfällt). Soll ein Charakter im Kinde sich bilden, so müssen wir es vor allem zu freier Selbstbethätigung hinführen, die erste Gelegenheit hierzu bietet uns das Spiel. Eine freundliche Ermunterung würde vielleicht das Höchste sein, was die Zucht sich hier zu erlauben hat, und sie wird wohl nie mehr nötig haben, wenn nicht bedeutende Indisposition oder gar körperliche oder geistige Krankheit vorliegt. Das Princip der Freiheit, der freien Bewegung, der freien Wahl, der Autonomie des Kindes darf bei dem Spiele nie aufgegeben werden, will man anders sich nicht selbst um den wesentlichen Wert desselben betrügen. Namentlich die geselligen Spiele sind geeignet, Affekte, Begierden, Neigungen der Kinder zu erregen und zu dämpfen und so wesentlich zur Entwicklung des Gemüts und des Charakters mitzuwirken. Vergl. Waitz a. a. O. S. 123. Ferner Palmer a. a. O. S. 212. „Das Element der Zucht geht in das Spiel selbst über, und es ist nicht gering zu achten, dass die Gesetze des Spieles strenge Unterwerfung fordern; „das gilt nicht!“ ist ein Urteil, das jeder subjektiven Willkür entgegentritt und diese verhindert. Auch wird man wahrnehmen, dass Kinder, die diese Autorität nicht anerkennen, auch im Verkehr mit Eltern und Lehrern die gleiche Störrigkeit ihres subjektiven Willens kund geben.

Trotz aller dieser Veranstaltungen und Präservativmassregeln aber wird es, so lange noch nicht im Innern des Kindes ein allgemein beherrschendes Streben des Kindes sich ausgebildet hat, nicht immer möglich sein, durch die dargebotenen Beschäftigungen das unordentliche und störende Begehren desselben in einer unmerklichen und ihm selbst unbewussten Weise abzulenken. In den Pausen, welche sich notwendig immer innerhalb der Beschäftigungen einstellen, mischt sich gar zu leicht und unvermeidlich das Spiel der störenden Begehren wieder ein. Jede Arbeit ist ausserdem mit Anstrengungen verbunden, und diese sind oft im Stande, selbst von den an sich spannendsten und fesselndsten Beschäftigungen abzuschrecken, so lange die Kraft noch nicht genug erstarkt

ist. Die natürliche Folge ist, dass sofort das ziellose Begehren wieder auftaucht. Hier muss man zunächst prüfen, ob genügend günstige physiologische Bedingungen zur Bethätigung und deren Uebung vorhanden, dem etwaigen Mangel derselben möglichst abzuhelpen suchen, nach den früher gegebenen Regeln das Gelingen fördern u. s. w. Eventuell muss aber die Zucht hier auch zu einem strengeren Mittel greifen, sie muss einen gewaltsamen Druck auf den Geist ausüben, um Regungen, die sich durch das sanfte Mittel der Beschäftigung nicht abhalten lassen, geradezu zu unterdrücken, um dem Widerstreben gegenüber Gehorsam zu fordern und zu erzwingen. Dies geschieht durch den positiven und negativen Befehl, für eine Mehrheit von gleichen oder ähnlichen Fällen durch ein Gesetz als Ausdruck des Willens des Erziehers. Die Form des Gebots, sagt Jean Paul, muss so beschaffen sein, dass die Veranlassung zum Ungehorsam oder zum mangelnden Gehorsam nicht eintritt. Dazu ist nötig, dass der Wille des Erziehers klar und bestimmt hervortrete, sich nie widerspreche, aber auch dem Zöglinge stets als möglich und ausführbar erscheine und nie den Schein der Ungerechtigkeit auf sich lade. Das Meiste erreicht hier der Erzieher dadurch, dass er selbst als ein fester Charakter sich zeigt, der von seinen Grundsätzen, die allerdings imstande sein müssen, jede sittliche Probe zu bestehen, unter keinen Umständen abweicht. Der Zögling muss von vorn herein und stets merken, dass er hier einer Kraft sich gegenüber befindet, der er bei weitem nicht gewachsen ist und mit der er sich zu messen überhaupt nicht versuchen darf. Schon der knappe und bestimmte Ton des Befehls muss äusserlich den Willen als einen solchen erkennen lassen, der durch nichts abgelenkt oder aufgehalten werden kann, der sich auch auf keine Erörterungen und weitläufigen Betrachtungen, etwa Angabe von Gründen u. s. w. einlässt, er muss dem Zöglinge gegenüber unfehlbar und ausnahmslos erscheinen, gleichsam wie eine Notwendigkeit, die ganz unzweifelhaft zur Ausführung gelangen wird, die deshalb, selbst auf das Bitten und Versprechen des Zöglings hin, einer weiteren Verfügung des Erziehers entrückt ist. Je mehr der Wille diesen Charakter

an sich trägt, desto gewisser unterwirft sich ihm der Zögling. Wo aber die Uebertretung doch einmal droht oder wenigstens ein zu langsamer und unvollständiger Gehorsam in Aussicht steht, da ist es meist nur nötig, durch Anhalten und wiederholte Hinweisung auf die Anordnung für Einprägung in der Erinnerung zu sorgen. Wiederholt der Ungehorsam sich aber öfter, und ist Gefahr vorhanden, dass Neigung und Wille sich darin festsetzen möchten; genügt gar die Erinnerung nicht mehr, den Ungehorsam abzuhalten; haben vollends erst wiederholte Befriedigungen der unordentlichen Begehrung einen Ansatz zum Wollen derselben bewirkt, der sich in einem absichtlichen Widerstreben gegen das Gebot äussert: so muss die Zucht ungesäumt mit ernsteren Mitteln eingreifen, um den Trotz gleich im status nascens niederzuhalten und durch Entziehung aller Lebensluft zu ersticken. Bedenklicher noch ist es, wenn der Trotz in einem bereits fest gewurzelten Eigensinne seine Basis hat, ist doch der Eigensinn das gerade Gegenteil von dem, was wir im Zöglinge bilden wollen, vom Charakter. Der Eigensinn ist rechthaberisch und egoistisch, der sittliche Charakter hat sympathetische Gefühle zu seiner Grundlage. Dieser handelt nach sittlichen Grundsätzen, jener nach wechselnden subjektiven Launen. Vergl. die Schilderung des Eigensinns bei Dr. Jul. Bahnsen, „Beiträge zur Charakterologie“ I, 398, „Der Eigensinn wüthet recht eigentlich wieder sein eigen Fleisch, zerstört sich selber, wie in blindem Mutwillen, die schönsten Stunden seines Lebens: die Liebe ruft, er lässt sich fesseln von irgend einem Quark, den er gerade unter den Händen hat; die Liebe weint und fleht, er aber beharrt in dem ohn' inneres Bedürfnis einmal vorgenommenen Thun, und inmitten seiner Wonnemomente giebt er den blue devils Einlass und wetteifert so an Widersinnigkeit und Thorheit mit dem in sich gespaltenen Gemüt.“ — Sobald Gefahr droht, dass der Ungehorsam diese Form annehmen möchte, so suche man intensive Vorstellungen und Gefühle als Hülfen für die Vorstellung des Gebots zu erwecken (vergl. das oben Gesagte über Hemmungen von Vorstellungen, Bethätigungen, Gefühlen etc.), damit die den Gedan-

kenkreis des Zöglings beherrschenden Vorstellungen und Bestrebungen, soweit sie dem Willen des Erziehers widerstreiten, gehemmt werden. Es muss im Voraus ein Uebel angedroht werden, das der Lust, welche aus der Befriedigung der unordentlichen Begehrung entstehen würde, mindestens das Gleichgewicht halten, eventuell dieselbe noch übertreffen würde. Aber man hüte sich, für gleiche und ähnliche Fälle immer dieselbe Strafe eintreten zu lassen, damit nicht der Zögling veranlasst werde, Lust und Uebel geradezu gegen einander abzuwägen, den Ueberschuss abzuschätzen, und so mit Ueberlegung dem Willen des Erziehers entgegen zu treten. Durch zu grosse Gleichmässigkeit wird auch die Wirkung der Strafe abgeschwächt. Ein gewisser Grad von Unbestimmtheit in Bezug auf die zu erwartende Strafe thut hier jedenfalls mehr. Was aber einmal angedroht ist, muss unwiderruflich vollzogen werden. Wie der Wille des Erziehers dem Zöglinge vom Anfang an als eine Naturnotwendigkeit erscheinen muss, so die Strafe als eine solche, die über dem Erzieher steht (ein fatum über dem Zeus), in die ändernd einzugreifen er durch keine Bitten und Vorstellungen des Zöglings bewogen werden kann. Man sei daher sehr vorsichtig im Androhen von Strafen, hüte sich vor jeder auch nur scheinbaren Ungerechtigkeit und vor allem vor dem Zuviel. Die Strafe darf weder Erzieher noch Zögling in Affekt versetzen, denn bei jenem wird die Klarheit und Stärke des Willens dadurch gefährdet, bei diesem das Bewusstsein der Missbilligung, die ihn treffen soll, abgeschwächt, und statt der gehofften Wirkung Erbitterung hervorgerufen. Es ist daher eine arge Selbsttäuschung, wenn man glaubt, durch harte Strafen, vielleicht durch körperliche Züchtigung, den Eigensinn brechen zu können. Er lässt sich nun einmal nicht durch einen kategorischen Imperativ hinweg zaubern, er will langsam, mit Ruhe und mit Bedacht behandelt sein. Er wird, wo er einmal eingewurzelt ist, trotz aller Zucht der Liebe, sich auch später noch zeigen, selbst da, wo die Zucht der Wahrheit uns schon eine bedeutende Stütze gegen ihn gewährt. Ist ihm doch gerade auch ein Handeln wider besseres Wissen wesentlich.

Vergl. Bahnsen a. a. O. 399: „Gegen das eine grosse rationelle Motiv, welches ihm sofort ein Ende machen müsste, führt er eine unübersehbare Schar wahrer Pymäenmotive ins Feld: Klugheit und Weisheit sehen sich umflattert von einem Schwarm gemeinpffigen Geschmeisses. — Dem Vernunftgebot: sofort! stellt er ein endloses: nur noch einen Augenblick! entgegen, und diese Augenblicke weiss er genau bis zu dem Punkte auszudehnen, wo das unerbittliche: zu spät! ihn angrinst. Dann lässt er endlich ab, denn er hat ja doch seinen Willen“. Und auf Seite 400: „Der Eigensinn umfasst das Wollen mit fest geschnürten Banden, aber das Bewusstsein bleibt klar; man weiss, dass es ein Wahn ist, was einen im Verkehrten beharren lässt, man weiss, dass der Verführer nicht Wort hält: und dennoch bleibt seine Macht unüberwindlich“ etc.

Die Behandlung des Eigensinnes ist daher auch eins der schwierigsten pädagogischen Probleme. Und so sehr wir einer konsequenten, von ihrer Bahn nie abweichenden, Zucht das Wort reden, so sehr muss doch, wie schon bemerkt, davor gewarnt werden, den Eigensinn ohne Rücksicht brechen zu wollen. Man wird in den meisten Fällen mit dem Stab Sanft mehr ausrichten als mit dem Stab Wehe, denn eine Natur, die keinen Zwang leiden mag, verhärtet sich in der Regel um so mehr, sobald sie eine auf solchen hinzielende Absicht merkt. Auf der andern Seite aber ist auch jede unweise Nachgiebigkeit ebenso verkehrt, denn sie würde den Eigensinn erst recht gross ziehen und den Schaden unheilbar machen. Und wenn Dr. Bahnsen a. a. O. S. 397 sagt: „Höret mit Verboten auf, und ihr entzieht dem Eigensinn des Kindes seinen breitesten Tummelplatz, so ist das jedenfalls nur cum grano salis zu verstehen; etwas Wahres aber liegt darin, insofern nämlich Vorsicht und ein vernünftiges weises Mass im Gebieten und Verboten nicht genug empfohlen werden kann. Der Mittelweg wird auch wohl hier der beste sein, eine weise Mischung von Strenge und Sanftmut. Die Erfahrung lehrt ja so oft, dass kluge Mütter meist besser fertig werden mit einem „eigensinnigen Rangen“ als jähzornige Väter. Sehr viel kommt jedenfalls darauf an,

dass der Zögling nie in die Lage versetzt werde, an der aufrichtigen wahren und warmen Liebe und an der unwandelbaren Gerechtigkeit seines Erziehers zu zweifeln. Diese Liebe mit dem Zauberwort „Geduld“ wird die meiste Aussicht auf Sieg haben. Geduld ist ja auch nötig neben Weisheit, um richtig zu prüfen, ob der vorliegende Eigensinn vielleicht noch verspricht, zum „liebenswürdigen“ zu werden, also „ein Ton, wie wohl ein verstimmter, derselben Saite ist, welche einst in charaktervoller Festigkeit erklingen kann“. In diesem Falle ist ein freundliches Lenken des Intellekts jedenfalls die einzig richtige Methode. Man gebe dem beharrlichen Willen einen vernünftigen Inhalt, so hat man ihn eben damit schon zum Charakter gemacht. Steht doch dem „in vetitum nitimur“ das „edle Naturen widerstreben dem Zwange“ gegenüber. — Gebärdet sich aber der Eigensinn heftig fordernd und zeigt er sich somit als ein Symptom rücksichtsloser Selbstsucht, welche alles, was ihr Widerstand leistet, vor sich niederwerfen will, so mag man es immerhin mit dem Beugen und Brechen des Trotzkopfes versuchen; man lasse nie schwächlich dem Zöglinge seinen Willen, wenn er als gebietender Herrscher „aufzutrumpfen“ sich unterfängt oder seinen Eigensinn auch auf den Intellekt ausdehnt und sich sträubt, „Vernunft anzunehmen“. Man zeige ihm, wo es nötig ist, dass der Vernunft auch Macht beiwohnt, und antizipiere so gewissermassen das richtige Urteil und rechne darauf, dass es sich nachträglich schon einstellen wird. — Tritt der Eigensinn mit Affekt verbunden auf als Trotz, Unbescheidenheit, Ungebühr oder auch Empfindlichkeit, so bändigt man ihn am sichersten dadurch, dass man selbst nicht „ungehalten“ wird, mit strenger Selbstbeherrschung allen aufbrausenden Unmut niederkämpft und so imponiert durch den thatsächlichen Beweis, dass die Vernunft die Herrschaft in Händen hält. Aber es sei hier noch einmal vor zu harten Strafen gewarnt, körperliche Züchtigung ist wo möglich nie anzuwenden und lässt sich gewiss auch immer vermeiden. Die Vorschriften des Jesus Sirach über den rechten Gebrauch der Rute sind mit grosser Vorsicht hinzunehmen, ein Lehrer jeden-

falls hat sich mehr vor diesem Mittel zu hüten als ein Vater. Dass darüber die Wahrheit des *Ὁ μὴ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* nicht zu kurz kommen, dafür kann man der Regel nach getrost das „Leben“ sorgen lassen, welches schon Situationen herbeiführen wird, in welchen die „scharfen Ecken sich abstossen“. Rousseau sagt: „Als vernünftig wird die Strafe hingenommen, welche mit dem Charakter einer notwendigen Folge seines Thuns an den Bestraften herantritt.“ Auch ein Wort Flattig's sei hier erwähnt: „Es ist dem Menschen an seinem freien Willen sehr viel gelegen, dass er sich solchen von einem andern Menschen nicht will nehmen lassen, wie denn überhaupt niemand wünscht, ein Sklave zu sein. Auch Kinder und junge Leute wehren sich sehr um ihren freien Willen; daher, sobald man ihnen etwas verbietet, so wollen sie gemeiniglich nach dem Sprichwort: *Nitimur in vetitum* eben das Verbotene. Absonderlich wird man in edlen Gemütern wahrnehmen, dass sie von sich selber Gutes thun

(Ein adliges Gemut thut von sich selbst das Gut)

und aus eigenem Trieb was lernen wollen, sobald sie aber gezwungen werden, so geschieht es ihnen sauer“ etc. An einer andern Stelle sagt er: „Man muss junge Leute vor dem Eigensinn soviel als möglich bewahren, aber nicht meinen, als wenn man mit Gewalt ihn brechen und nehmen könnte“ etc. und empfiehlt eine weise, Ueberlegenheit bekundende Nachgiebigkeit. Endlich: „Im Willen steckt eine grössere Kraft als man sich öfters vorstellt. Man denkt gewöhnlich, man könne einem den Willen durch Zwangsmittel schon machen; allein gewöhnlich, wenn die Zwangsmittel aufhören, so hört auch der Wille auf.“

Die Natur des Eigensinns ist wesentlich negativ, man wird daher auch durch ein negatives Verfahren, durch Entziehung und Versagung, sehr oft bessere Erfolge erzielen als durch das positive Mittel der Züchtigung. Diese Methode würde ganz der Regel Kant's entsprechen: „Wenn das Kind uns nichts zu Gefallen thut, so thun wir auch ihm wieder nichts zu Gefallen.“ — Aber auch in diesem Entziehen muss man wieder sehr vorsichtig sein. So gut es manchmal sein mag, dass das eigensinnige

Kind mancherlei Genüsse und Freuden, die ihm im Laufe des Tages zu Teil werden könnten, entbehren muss, so gefährlich ist es, ihm etwas ganz bestimmt Versprochenes oder etwas, auf das es mit einem gewissen Recht Anspruch machen kann, zu entziehen. Ein ungerechter Rutenstreich ist schlimm, aber er lässt sich am Ende noch eher verschmerzen und vergessen als eine Entziehungsstrafe, die in dem Kinde auch nur den Schein der Ungerechtigkeit haben könnte oder wohl gar aus blosser übler Laune hervorgegangen wäre, vollends, wenn es sich dabei um eine Freude handelt, die selten geboten werden kann, und die nun, nachdem sie schon in bestimmter Aussicht stand, nachträglich entzogen werden soll, z. B. ein Kinderfest, eine Excursion u. s. w. Eine solche Kränkung trägt das Kind dem Erzieher manchmal zeitlebens nach. — Es folgt daraus wohl, dass die Entziehungsstrafe mit noch grösserer Vorsicht anzuwenden ist als jede andere, ebenso wenig aber wollen wir sie ganz verwerfen, wie dies von manchen geschehen ist. Da sie aber nur sehr sparsam angewandt werden darf, so ist von vorn herein klar, dass nur äusserst selten in ganz besonderen Fällen eine Amnestie eintreten darf. Der goldene Mittelweg dürfte auch hier bisweilen durch eine Androhung führen, bei welcher man es zweifelhaft lässt, ob die Eventualität, für welche sie verwirklicht werden sollte, eingetreten ist oder nicht.

Es ist auch nicht immer nötig, das Ultimatum sofort zu vollstrecken, man darf zuweilen eine, so zu sagen neutrale Pause des Unentschiedenseins zugeben. Nur darf daraus kein unschlüssiges Zaudern werden, ein Zusehenwollen, wie weit einer in seiner Widerspenstigkeit zu gehen gedenkt, sondern man muss von vorn herein ganz deutlich merken lassen, dass hier ein Riegel vorgeschoben ist. Ein Kind, das dessen nicht früh genug und, wo nöthig, immer wieder inne wird, versucht's nun gern erst, ob ein Strafakt, der, wie es bald merkt, ohne rechten Ernst angedroht ist, zur Ausführung gelangen werde oder nicht. Wo Nachsicht geübt wird, da darf das Kind nie im Zweifel darüber sein, dass nur schonende Liebe, nicht etwa schwache Unentschlossenheit, mit der fühlbaren Bestrafung

verzieht. Aus dem Verziehen wird sonst leicht ein Verziehen. Noch eine andere Gefahr ist damit verbunden: Lässt man die Furcht vor Strafe ungeregelt, hat man einmal die Hoffnung auf fernere Milde erweckt, so wird das Ausbleiben dieser vom Kinde sofort als eine Ungerechtigkeit empfunden. Wer einmal Milde als Willkür, d. h. unmotiviert, hat walten lassen, von dessen Hand kann auch die gerechteste Strafe in den Augen des Zöglings als Willkür erscheinen, sie wird dann statt zu bessern, ihn verstockt machen.

Schliesslich noch ein Wort über das vielfach als Universalmittel gegen den Eigensinn empfohlene Isolirungsverfahren. Als Strafe mag es ebenso wie das vollständige Ignoriren des Eigensinnigen, das als seine Vorstufe angesehen werden kann, oft am Platze sein, als Prophylaxis aber ist es jedenfalls sehr bedenklich. Mag es immerhin in der Ordnung sein, dass man dem eigensinnigen Kinde eine Zeit lang den geselligen Genuss entzieht, z. B. beim Spiel, schon um zu verhüten, dass es durch seinen Eigensinn andere störe, so ist doch zu bedenken, (vergl. Eberhard in dem „Synonymischen Wörterbuch“ von Eberhard und Maass 3. Aufl., herausg. von Gruber), dass der Eigensinn selber ungesellig macht, und so leicht die Isolirung gar nicht als Strafe empfunden wird, dass umgekehrt auch eben die Ungeselligkeit, das häufige und viele Alleinsein, den Eigensinn mit grossziehen helfen kann. Probabler ist vielleicht das Mittel, eigensinnige Kinder recht oft mit ihresgleichen verkehren zu lassen, damit sie nicht ausschliesslich immer, so zu sagen, mit Respektspersonen zu thun haben, sondern sich auch an die in jedem Gesellschaftsleben nötige Ausgleichung gewöhnen und einsehen lernen, dass nicht allein ein fremder Wille als Ausfluss einer Autorität in der Form eines Gebots oder Verbots dem eignen Schranken setzt, sondern dass auch das blosse Zusammensein mit andern Fügsamkeit und Nachgiebigkeit als unerlässliche Bedingung fordert. Man verhöte daher nicht ängstlich jede Reiberei, sondern lasse gelegentlich einen harten Kopf am andern sich die Hörner abstossen.

Ebenfalls der Charakterbildung hinderlich, wenn auch nicht immer in dem Grade, wie der Eigensinn, ist Leichtsinn und die ihm verwandte Erscheinung der Zerstreuung und Zerfahrenheit, von anderen Geschwistern, wie Flüchtigkeit, Vergesslichkeit, Gedankenlosigkeit u. s. w. zu schweigen. Sie haben alle ihren Sitz in dem Verhältniss des Intellekts zum Willen. Der Leichtsinn ist zunächst gar nicht ein streng ethischer Begriff, er drückt nur einen Mangel an besonnener Klugheit im Handeln aus, der dem eignen Interesse schadet. Es ist deshalb auch verkehrt, zwischen leichtsinnigen und boshaften Sündern blos graduell zu unterscheiden. Der Leichtsinn hat es nicht direkt mit den Materialien der Handlung zu thun, sondern bezeichnet nur eine gewisse Formbestimmtheit an derselben, ist also einer Temperamentserscheinung nahe verwandt, und zwar würde er dem sanguinischen Temperament am nächsten kommen. Der Leichtsinlige verfährt nicht nach seinen selbst gegebenen Regeln, die wir Grundsätze oder Maximen nennen, sondern er giebt den Gelüsten des Augenblickes leicht nach und folgt den Eingebungen, die gerade an ihn herantreten; er lässt sich überhaupt mehr von anschaulichen als von abstracten Motiven leiten. Ein edler Charakterzug kann unter Umständen ebenso gut zu leichtsinnigem Handeln verleiten wie ein selbstsüchtiger. Lässt sich demnach auch der Leichtsinn als ethisch indifferent bezeichnen, so ist doch so viel gewiss, dass der Leichtsinlige nach keiner Seite hin excellieren wird, dass er als solcher weder im Guten noch im Bösen ein eigentlicher Charakter werden kann. — Da intellektuelle Begabung ein Wachsen an Einsicht und das Wollen eine feste Stetigkeit zu garantieren scheint, so hat der Leichtsinn die Präsumtion einer Modifikabilität für sich. „Der Verstand kommt nun einmal nicht vor den Jahren“ und „Jugend will austoben“ sind zwei Trostsprüche, an denen schon mancher aufgerichtet wurde, der bereits an seinem „Buben“ verzweifeln wollte. In der That ist es ja oft erstaunlich, wie aus einem „Wildfang“ und „Trotzkopf“ der Schule in einer kurzen Reihe von Jahren durch das Leben ein „gesetzter“, „bescheidener“ und „solider“ junger Mann geworden

ist. Wahr mag es auch sein, dass Leichtsinn hauptsächlich eine Eigenschaft der Jugend, und höchstens noch der Frauen, sei. Aber es wäre selbst der grösste Leichtsinn, den Leichtsinn deshalb von der Zucht frei zu geben und dem Zufall ganz zu überlassen. Lehrt doch die Erfahrung, dass es auch schrecklich leichtsinnige Männer giebt. Und unbeschadet der berechtigten Wahrheit, welche in der Goethe'schen Grabschrift liegt:

„Als Knabe entschlossen und trutzig,
Als Jüngling anmasslich und stutzig,
Als Mann zu Thaten willig,
Als Greis leichtsinnig und grillig!
Auf deinem Grabstein wird man lesen:
Das ist fürwahr ein Mensch gewesen!“

hat sowohl die Zucht der Liebe als die Zucht der Wahrheit dafür zu sorgen, dass für die ganze Lebensanschauung und Lebensgestaltung ein Grund gelegt werde, der jenes Leichtsinnig- und Grilligwerden möglichst lange aufhält und vielleicht gar nicht aufkommen lässt. Einem Genie und einem Greise verzeiht man wohl den Leichtsinn unter Umständen gern, aber er ist und bleibt eine bestimmte Form der Charakterschwäche (weshalb auch z. B. grosse Genies selten, fast nie, grosse Charakter sind).

Der Leichtsinn ist ein direkter Ausfluss des individuellen Verhältnisses zwischen Intellekt und Willen und zeigt sich besonders, wo jene beiden in dem Zustande des Schwankens sich einander gegenüber befinden. Ihm gleich steht in dieser Beziehung die Zerfahrenheit, von der man zunächst zweifeln kann, ob man sie als „Gemütsverfassung“ oder als synonym mit Grundsatzlosigkeit im ethischen Sinne oder als reine Intellekt-eigenschaft zu subsumieren habe. Jedenfalls bildet sie einen Gegensatz zu dem, was wir als das Wesen des Charakters bezeichnen, der Apperception, der Sammlung, der inneren Einheit. Verschieden von der Zerfahrenheit ist die Zerstreutheit. Diese ist momentan, jene konstant. Die Zerstreutheit besteht meist nur in einem augenblicklichen Geteiltsein der intellektuellen Funktionen, die Zerfahrenheit aber hat einen ungleich engeren Zusammenhang mit dem Gesamtcharakter, resp. der Charakter-

losigkeit. Vergl. die ausführliche Schilderung eines Zerfahrenen bei Bahnsen a. a. O. S. 371 ff. — Fragen wir nun, welche Mittel die pädagogische Therapeutik gegen diesen Fehler anzuwenden habe, so müssen wir wohl als obersten Grundsatz hinstellen: Man beschäftige sich viel mit dem Zerfahrenen. Es ist solchen Naturen gegenüber ein gewisser Pedantismus sehr am Platze, eine zähe Geduld, welche auf keinen Fall mit einer halbfertigen Leistung sich zufrieden stellen lässt, sich nicht, wenn der Zerfahrene sich „verrannt“ hat, kurz abbrechend zu dem ruhigeren Mitschüler wendet, sondern Zeit lässt (und giebt) zur Besinnung, besonders sich auch nicht abfertigen lässt mit einer gewissen Maulfertigkeit, welche in einzelnen „herausgepolterten“ Wörtern nur zeigt, dass sie mit dem Gegenstande der Frage nur einigermaßen Bescheid weiss. Das Gedächtnis ist in der Regel nicht so schwach bei dem Zerfahrenen wie man gewöhnlich glaubt, es fehlt ihm aber an der sogenannten Zucht des Denkens. Dies zeigt sich immer, sobald er in Zucht genommen und zum Sichsammeln veranlasst wird. Der zerfahrene Schüler schreibt ein Diktat, einen Aufsatz und macht dabei die unglaublichsten Fehler, orthographische, grammatische und stilistische. Sobald man ihm die fehlerhaften Wörter und Stellen zeigt, ist er imstande, über jedes Einzelne genau Auskunft zu geben und selbst zu korrigieren. Oder soll er ein Ostermannsches Uebungsstück in's Lateinische übersetzen, so zeigt sich dieselbe Erscheinung, er weiss nicht nur die Regel, sondern auch die Ausnahmen, manchmal bis ins Einzelne, und doch hat er sie nicht angewandt. Dem Kennen der Regel fehlt eben das Können der Anwendung. Wir wissen nun freilich wohl, dass der Weg von der Theorie zur Praxis überall und immer ein langer und schwieriger ist, aber ein Unterschied ist doch zwischen der normalen Nothwendigkeit bei einem jeden Menschen, durch Uebung zum „Können“ zu gelangen, und dieser Zerfahrenheit, bei der der Uebung die Zucht sich zugesellen muss, um nur einigermaßen befriedigende Erfolge zu erzielen. — Nicht minder verrät sich das Ungezügeltsein der Reagibilität in praktischer Beziehung. Der Zerfahrene ist ein Spiel-

ball jedes augenblicklichen Motives, er lässt jederzeit sich hinziehen zu Dingen, die entweder unnütz oder gar verwerflich sind, und diese Schwäche zu widerstehen kann geradezu eine sittliche Schwäche im eigentlichen Sinne des Wortes werden.

Indes in den meisten Fällen ist zuletzt die Zerfahrenheit nicht so bedenklich und die Aussicht bei solchen Kindern nicht so „desperat“, wie schwarzsehende Eltern und Pädagogen oft glauben, und wie es nach dem Bisherigen wohl zu befürchten wäre. Oft schon vor Eintritt des Pubertätsalters tritt ein „gesetzteres“ Wesen ein, namentlich dann, wenn die Flatterhaftigkeit und Zerfahrenheit mehr eine Folge rascher Receptivität als flüchtiger Reagibilität war. Es stellt sich dann manchmal ganz unverhofft bei einem sonst gut gearteten Kinde eine grössere Straffheit und eine allmählich fester werdende Selbstkontrolle ein. Denn die Wechselbeziehung zwischen Willen und Intellekt ist erstarkt, und die Fähigkeit, aus der Zerstreutheit selbständig sich zu sammeln, bezeichnet den Anfang zur eigentlichen Besonnenheit. Gestärkt und weiter gefördert wird dieser Process dann durch das Bewusstsein von endlich gelingenden Erfolgen und durch das daraus erwachsende unmittelbare Interesse. Der Zögling bekommt „Geschmack“ am Lernen, es „geht ihm plötzlich ein Licht auf“ über Dinge, die ihm sonst dunkel waren, er hat sich orientirt in einer bisher fremden Welt, und das Verständnis für diese erweckt Verlangen nach weiterem Umschauen. Es ist eine Freude, zu beobachten, wie Wille und Intellekt hier gegenseitig belebend und fördernd in einander greifen: jener stachelt diesen, ihm immer neuen Stoff zuzuführen, und umgekehrt nährt dieser wieder den Eifer und bringt ihn zu immer höherer Potenz. Nur hat man hier die mannigfaltigen Gefahren der Ueberfüllung sorgfältig zu vermeiden, damit man nicht durch eigne Schuld das Werk verderbe, und der Zögling wieder in die alte Schläffheit zurücksinke. Eine sorgsame Pflege des (natürlichen) unwillkürlichen Interesses, wie es Waitz nennt, wird jene Umwandlung herbeiführen helfen, sowie eine ebensolche des willkürlichen vor dem gedachten Fehler am besten bewahrt.

Diese Betrachtung führt uns in ein Gebiet, das dem eigentlichen Unterrichte bereits angehört, und muss daher vorläufig abgebrochen werden. Vergl. darüber Waitz a. a. O. S. 345 ff.

Der Leichtsinn wird oft auch Mitveranlassung zu einem anderen bedenklichen Fehler, von dem wir hier noch kurz sprechen müssen. Unter den Tugenden nämlich, welche Hauptbestandteile des sittlichen Charakters ausmachen, gleichsam als Grund- und Eckpfeiler in demselben hervorragen, nennt Dr. G. Schumann (Schulrat in Trier) in seiner „Allgemeinen Pädag.“ II, 338 auch Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit. Der sittliche Charakter ist ja die feste Lebensgestaltung, welche uns sichere Gewähr leistet für Denken und Handeln eines Menschen in jeder Lage. Es ist daher klar, dass das Gegenteil von diesen Tugenden, Gewissenlosigkeit, Untreue, Unredlichkeit, Lüge, die reine Negation eines solchen Charakters ist. Der Erzieher hat also auf die Pflege dieser Tugenden ganz besondere Sorgfalt zu verwenden. Die Gewissenhaftigkeit und Treue zeigt der Lehrer an seiner eignen Person, namentlich bei allen Funktionen, die ihn mit seinen Schülern in direkte Verbindung setzen. Er zeigt auch bei jeder Gelegenheit mit Wärme, wie hoch er diese Tugenden hält, er schätzt eine minder vollkommene Arbeit des Schülers höher, welche von ihm selbst gefertigt worden, als eine andere, bei der die stattgehabte Benutzung unerlaubter Hilfsmittel gewiss oder auch nur wahrscheinlich ist. Ebenso kann er bei Verteilung gewisser Aemter an die Schüler zu solcher Treue erziehen. Wo dieselbe verletzt ist, wird bei schriftlichen Arbeiten in der Regel schon eine niedrige Censurung derselben ihre Wirkung nicht verfehlen, event. tritt ernste Vermahnung und nötigenfalls härtere Strafe ein, wo es sich um ein Amt handelt, Entziehung desselben etc.

Eine der gefährlichsten Erscheinungen bei der Jugend ist die Lüge, ihre Behandlung eine der schwierigsten Aufgaben für den Erzieher. Die Neigung dazu findet sich fast ausnahmslos bei allen Kindern, wenn auch in sehr verschiedener Gestalt. Bei ganz kleinen Kindern tritt sie sehr oft in sehr harmlosem Gewande auf, sie verdient dann meist noch gar nicht den Na-

men Lüge, sie ist in der Form einer scheinbar ganz ungefährlichen Unwahrheit oft nur Folge und Ausfluss einer regen Phantasie. Es gilt dies freilich hauptsächlich von dem noch vor der Schulzeit liegenden Alter, aber gleichwohl ist die Betrachtung und rechte Beurteilung dieser Erscheinung sehr wichtig für den Erzieher behufs Erforschung und Behandlung der Lüge überhaupt. — Jean Paul sagt (Lev. § 114): „In den ersten 5 Jahren sagen unsere Kinder kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur. Ihr Reden ist ein lautes Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andere ein Nein ist, und ihnen beide entfahren, so scheinen sie blos zu lügen, indem sie blos mit sich reden. Ferner: sie spielen gern mit der ihnen neuen Kunst zu reden; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören.“ — Anders fasst diese Erscheinung Schleiermacher (Erziehungslehre S. 352) auf: Wenn man den Kindern nicht Unrecht thun will, so muss man sehr bestimmt unterscheiden, dass sie dabei rein von dem Gesichtspunkte ausgehen, einen gewissen Zweck zu erreichen, dass sie aber die Unwahrheit gar nicht so abschätzen, wie wir es müssen; sie sehen die Sprache nur als einen Vorrat von Mitteln an, ihren Zweck zu erreichen“. Unbeschadet der Wahrheit, die Schleiermacher hier ausspricht, bleibt es doch fest, dass kleine Kinder oft ohne einen bestimmten „Zweck“, in der Weise, wie es J. Paul schildert, viel reden, und zwar dabei viel Sinnloses, Unwahres. Die Lust am Reden entsteht ihnen aus den anfänglich ganz unwillkürlichen Bewegungen der Sprachorgane. Diese Unwahrheiten fallen noch nicht unter eine sittliche Beurteilung. Nur muss man früh darauf halten, dass die Kinder, wenn sie gefragt werden, stets die Wahrheit sagen. Auch noch in einem späteren Alter werden Kinder von besonders lebhafter Phantasie nicht immer genau zwischen Einbildung und Wirklichkeit zu unterscheiden wissen, und man würde Unrecht thun, sie deshalb schon als Lügner zu behandeln. Ihre Unwahrheiten sind meist nur Folgen einer allzugrossen Schwatzhaftigkeit, aber eben dieser muss man wehren durch die Zucht, das Kind muss schweigen lernen.

Nur hüte man sich dabei vor jeder Barschheit, vermeide auch den Schein von Teilnahmlosigkeit und Kälte, denn sonst verliert man leicht die Offenheit des Kindes, und dann ist es nicht mehr möglich, dasselbe zu einem wahrhaftigen und aufrichtigen Charakter zu erziehen. Die Offenheit suche daher der Lehrer stets zu fördern durch herzliche Liebe, er schüchtere dieselbe nie ein, auch wo sie scheinbar einen zu freien Charakter annimmt. Zoller sagt: Diese Offenheit und Offenherzigkeit wird freilich auch manches Unartige und Böse aus dem Herzen herauslassen, aber der Lehrer trage eine Zeit lang mit der unartigen Offenheit Geduld. Sie ist doch besser und besserungsfähiger, als die scheue, durch Zwang, Strafe und Härte bewirkte Verslossenheit und Verstocktheit, die das Böse im Herzen behält und dadurch besser scheint. Offenheit ist der Weg zur Wahrhaftigkeit. Darum sollen die Kinder es an allem merken und empfinden können, dass der Lehrer Offenheit lieb habe“. — Darum wird auch dem offenen Geständnis die Strafe für einen begangenen Fehler erlassen. Und so notwendig es ist, den verstockten Lügner, wenn er ertappt und überführt wird, mit aller Strenge zu bestrafen, so ratsam ist es, dem Kinde, das seine Lüge selbst eingesteht, volle Verzeihung angedeihen zu lassen. „Die Lüge ist ein hässlicher Schandfleck an einem Menschen und ist gemein bei ungezogenen Leuten“ sagt die Schrift. Darin liegt auch ein Wink für den Erzieher; er lasse es den hartnäckigen Lügner merken, dass die Lügenhaftigkeit ihm Verachtung, Schmach und Schande bereitet. „Während man dem Wahrhaftigen aufs Wort glaubt, muss der Lügner später seine Behauptungen (mit Zeugen) beweisen können, und erst allmählich wird ihm nach untrüglichen Beweisen der Reue und nach ernstem Kampfe gegen die Sünde wieder Glauben geschenkt“ (Schumann). — Uebrigens muss man immer nach der Ursache der Lüge forschen und darnach dieselbe behandeln *). Ist das Kind durch harte und tyrannische Be-

*) Was die sogenannten Notlügen anlangt, so sei hier nur ein Wort von Döderlein „öffentl. Reden“ 5 erwähnt: Wenn es je erlaubte Notlügen giebt, für die Jugend giebt es keine).

handlung schüchtern und furchtsam geworden, so mache man ihm durch Freundlichkeit und herzliche Liebe wieder Mut. Ist das Lügen aus Prahlerei und Eitelkeit entstanden, die sich gern rühmt, so demütigt man den Prahlgeist durch Hinführung zur Selbsterkenntnis und nötigenfalls durch schärfere Zuchtmittel. Ist Geiz und Habsucht die Ursache der Lüge, so greife man den Lügner eben bei seiner Habsucht an, indem man ihn zwingt, den erschlichenen Gewinn herauszugeben und für etwa angerichteten Schaden Ersatz zu leisten. Sucht der Lügner, erfüllt von Neid, Hass und Bosheit, andrer Ehre zu verkleinern, so zwingt man ihn, öffentlich seine Lüge einzugestehen und dem Verleumdeten eine Ehrenerklärung zu thun, wodurch die Schande, die er andern bereiten wollte, auf ihn fällt. — Vor allem aber zeige der Lehrer bei jeder Gelegenheit, wie ihm Wahrheit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit über alles geht. Auch alle Heuchelei, und alles, was der Unwahrheit verwandt ist, suche er bei den Kindern auszurotten. Er gebe darum auch nicht zu viel auf Gefühle und Empfindungen in den schriftlichen Arbeiten sowohl wie in den Antworten, denn dieselben sind oft nur Zeichen eines affektierten, also unwahren Wesens. Solche und ähnliche Erscheinungen erfordern stets die sorgfältigste Prüfung und Behandlung. Doch hüte sich der Lehrer auch vor dem Pessimismus, der in jedem Kinde einen verstockten Lügengeist findet. Er zeige den Kindern vielmehr, dass er bei ihnen stets die Wahrheit voraussetze, und frage nur bei dem dringendsten Verdachte: Ist das auch wahr? sonst kann diese Frage leicht verderblich werden, namentlich bei grösseren Kindern, die schon ein ziemlich ausgebildetes Ehrgefühl haben. Vergl. Palmer a. a. O. S. 258: Bei älteren Zöglingen, die nicht bereits zu habituellen Lügnern herabgesunken sind, dürfte es nie ohne Wirkung sein, wenn ihnen auch in einem zweifelhaften Falle das Vertrauen bewiesen wird, dass sie nicht lügen werden, wornach die Lüge als eine Feigheit und Gemeinheit angesehen und der Schande preisgegeben wird“. Von Thomas Arnold wird erzählt (Deutsche Vierteljahrschr. 1850, 4 S. 130: „Das Lügen verderbte er den Schülern einfach dadurch, dass

er nichts beweisen liess. „„Wenn Sie es sagen, so ist es genug, es versteht sich, dass ich Ihrem Worte glaube““. Dadurch entstand das allgemeine Gefühl: es ist eine Schande, Arnold etwas vorzulügen, er glaubt einem immer“. Ich selbst habe oft einen Bekannten dieses Verfahren von dem Direktor der Schule, die er früher besucht, rühmen hören. Er sprach immer mit vieler Hochachtung von diesem Direktor und war überzeugt, dass die besagte Behandlung der Lüge eine sehr probable sei. Selbstverständlich aber lässt sich dies Verfahren bei kleinen Kindern so gut wie gar nicht anwenden, weil bei ihnen das Ehrgefühl bis zu diesem Grade sittlicher Kraft noch nicht entwickelt ist.

Wie also hier, so giebt auch sonst dem Lehrer ein gut entwickeltes und richtig geleitetes Ehrgefühl die beste Garantie für ein erfolgreiches Wirken. Es ist zur Bildung eines Charakters überhaupt, und vollends eines sittlichen, durchaus unentbehrlich. Denn wer nach festen Grundsätzen handeln soll, muss etwas von sich halten, muss Ehrgefühl besitzen. Die objektiven Maximen müssen (gleichsam sich ihrer selbst und ihres Wertes bewusst) in ihm zum Subjekt geworden sein. Daher ist das Ehrgefühl beim Kinde früh zu pflegen und sorgfältig in richtige Bahnen zu leiten. Es zeigt sich manchmal schon sehr früh, z. B. als Furcht vor Verspottung durch Kameraden. So schonend diese Keime eines erwachenden Ehrgefühles zu behandeln sind, so hat doch die Zucht jeder kindischen Ausartung desselben entgegenzuarbeiten. Eine solche würde z. B. eine thörichte Furcht vor einem ebenso thörichten nichtsbedeutenden Urteil sein. Hierher gehört ferner die Empfindlichkeit, die sich durch jedes Wort beleidigt glaubt; das Kind soll seine Ehre auch darin suchen lernen, etwas ertragen und vergessen zu können. Auch die Eitelkeit, die, der Gefallsucht verwandt, nach Anerkennung im Grunde nur eingebildeter Vorzüge hascht und fremde Aufmerksamkeit herausfordert, ist eine gefährliche Missgeburt des Ehrgefühls, und man hat ihr daher auf alle mögliche Weise die Nahrung zu entziehen. Weniger bedenklich ist der eigentliche Stolz, indem er auf wirklich vorhandene

Vorzüge pocht, auch weniger der Gefallsucht gleicht als vielmehr selbstzufrieden über fremdes Urtheil erhaben ist. Mag auf der einen Seite der Stolz auch einer richtigen und genauen Selbsterkenntnis und somit einer gründlichen Durchbildung des Charakters hinderlich sein, so steht er doch auf der andern Seite dem, was wir Charakter nennen, ungleich näher als die Eitelkeit; er ist vor allem unabhängiger als diese. Der Gefahr der Schroffheit und Kälte, welche er mit sich bringt, muss man durch Pflege der sympathetischen Gefühle zu begegnen suchen; man sei immer eingedenk, dass Wohlwollen, Liebe, Gemeinsinn zu den Cardinaltugenden eines sittlichen Charakters gehören. — Das Ehrgefühl ist aus jenen Keimen aber auch positiv zu entwickeln durch die Zucht. Diese appelliert an das Ehrgefühl der Kinder, sei es, um dieselben von einer Handlung abzuhalten oder zu bestrafen. Von vorn herein suche man in ihnen die tiefe Anschauung und das unauslöschliche Gefühl zu pflegen und zu befestigen, dass es etwas sehr Arges sei, sich selbst durch Gemeinheit zu verunreinigen. Dadurch wird das eigentlich sittliche Ehrgefühl erzeugt. Da es aber hierzu dem kleinen Kinde noch an einer positiven Basis fehlt, da es verfrüht wäre, ihm zu sagen: halte Dich zu gut, das Böse zu thun; da es ferner der Kindesnatur so recht eigentlich entspricht, sich an eine Autorität anzulehnen: so suche man die Gottesfurcht und die Pietät zur Grundlage seines Ehrgefühls zu machen. Die Gottesfurcht nennt auch Schumann (a. a. O. S. 338) mit unter den Grund- und Eckpfeilern eines christlich-sittlichen Charakters; und im Anschluss an seine Beantwortung der Frage: Wie erzieht die Schule zur Gottesfurcht? sei nur so viel hier gesagt, dass nicht allein der eigentliche Religionsunterricht, sondern aller Unterricht und ganz besonders die Zucht der Liebe fast ununterbrochen Gelegenheit haben, dieselbe zu erwecken und zu pflegen. — Auch die Pietät, die Einprägung eines Familiengeistes, ist der sittlichen Lauterkeit oft förderlich. Man zeige dem Kinde bei passender Gelegenheit, dass es durch etwas Unsittliches nicht bloß sich selbst, sondern auch seine Eltern entehrt. Erwachsen doch dem von der Mut-

terbrust kaum entwöhnten Kinde die ersten sittlichen Begriffe unbewusst dadurch, dass es sich sagt: es ist nicht Recht, die gute Mutter, die dich liebt, zu betrüben u. s. w. Man appelliere also gelegentlich an seine Dankbarkeit gegen die Eltern u. dergl. — Dass der Lehrer sich hüten muss, durch die Art und Weise einer Bestrafung, durch Schimpfwörter u. dergl. das Ehrgefühl des Kindes in wirklich empfindlicher Weise zu verletzen, bedarf wohl kaum der Erwähnung; ebenso, dass er auch von Seiten der Mitschüler etwas Aehnliches nicht dulden darf. — Dies ist ausserdem eine Forderung des Rechtsgefühls, das sich mit dem Ehrgefühl eng verbindet. Auch bei dem äussern Organismus der Schule, der so mannigfache Gelegenheit giebt, das Ehrgefühl zu pflegen, z. B. bei der Lokation, Verteilung von Aemtern u. s. w., muss der Lehrer selbst stets auch den Schein aller Ungerechtigkeit zu vermeiden suchen. Ueberhaupt muss das Kind, namentlich so lange es noch hilflos ist, in seinen Rechten sorgfältig geschützt werden, soll anders ein Rechtsgefühl sich in ihm entwickeln. Nur hüte man sich wieder sorgfältig, in dieser Protektorrolle zu weit zu gehen und etwa einen egoistischen Ehrgeiz gross zu ziehen, der, wenn er schon für die intellektuelle Bildung von höchst zweifelhaftem Werte ist, mit den moralischen Grundsätzen und Forderungen sich wohl nie in rechten Einklang bringen lässt. Flattich sagt (Barth's „Süddeutsche Originalien“ III S. 23): Diejenigen jungen Leute, welche sich von der Ambition haben einnehmen lassen, haben gedacht, sie wollen ganz andere Leute in der Welt werden als ich und fingen aus diesem Grunde an, mich gering zu achten und mir den Gehorsam zu versagen.“ Und Roth „Kleine Schriften“ I S. 328: „Der Ehrgeiz ist nicht ein Mittel wider das Böse, nicht ein Antrieb zum Guten, er ist ein Trieb nach Anerkennung von Seiten anderer, ein Mittel, uns den Schein werter zu machen als die Sache“ (vergl. das über Eitelkeit Gesagte).

Aus dem Ehrgefühl heraus erwächst auch Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit, Tugenden, die von Schumann a. a. O. ebenfalls mit aufgezählt sind. Beide sind in Verbindung mit

dem Ehrgefühl auch von der Schule sorgfältig zu pflegen. Vergl. darüber Schumann und besonders Palmer S. 290 ff. Die Wohlanständigkeit baut uns eine Brücke vom sittlichen auf das ästhetische Gebiet; auch dies ist sowohl von der Zucht der Liebe als auch durch den eigentlichen Unterricht bis zu einem möglichst vollkommenen Grade dem Kinde zugänglich zu machen, denn ästhetischer Sinn ist auch eine nicht zu unterschätzende Stütze des sittlichen Charakters, ist doch der Charakter selbst als „Kunstwerk“ etwas Aesthetisches, das unbedingt Wohlgefallen erregt. Dass viele Formen der Wohlanständigkeit, die meisten Grundsätze der Aesthetik und der grösste Teil dessen, was man unter dem Begriffe Bildung im engeren Sinne versteht, ethisch indifferent sind, widerstreitet dem Gesagten nicht. In seiner Weise und in seiner Sphäre ist gewiss ein jeder sittliche Charakter gebildet und hat ästhetischen Sinn, mag derselbe unter dem Kittel eines einfachen Landmanns, eines biedern Handwerkers, oder unter dem Rocke des höchsten Staatsbeamten stecken. Auch hat in der That diese Bildung im engern Sinne (mag sie auf den ersten Blick auch ethisch indifferent erscheinen) als Veredelung durch plastische Abrundung, harmonisches Masshalten, Verfeinerung der Sitte durch Konvenienz und Etikette einen wirklich ethischen Wert. Vergl. Bahnsen a. a. O. S. 301: „Selbst die chinesische Cardinaltugend der Höflichkeit (die nach gewissen Etnographen bei den Geriebensten unter den Mongolen die Dienste eines Surrogats für das nicht vorhandene Gemüt leisten muss) lässt sich, sofern sie über blosses Ceremoniell hinausgeht, gewissermassen zu Ehren bringen. Manche ihrer Vorschriften stammen doch wirklich aus dem Wunsche, Gefühlsverletzungen vorzubeugen, beruhen auf der Anerkennung, dass die „Rücksichtslosigkeit“ ebenso gut Schmerzen bereiten kann, wie ein Zwicken mit eisernen Zangen, und den konventionellen Lügen wohnt etwas bei, das als echte Wohlthat kann empfunden werden. Die Höflichkeit ist auf dem Gebiete des geselligen Verkehrs dasselbe, was für das bürgerliche Leben die Legalität: es wird durch beide manch reales Leiden verhindert; beide haben ihren Ge-

gensatz in der brutalen Rohheit, und die eruditio („Entrohung“) kommt beiden zugute“.

Obwohl dieser letztere Teil der Erziehung hauptsächlich nur mit Hülfe des Hauses gelingen kann, obwohl es wahr ist, dass jemand „Bildung“ nur durch eine gebildete Umgebung lernen kann, so ist es doch eine Sache der Möglichkeit und der Pflicht der Schule, durch sorgfältige Ausbildung des ästhetischen Sinnes, durch Anhalten zur Wohlanständigkeit und Höflichkeit dazu beizutragen, dass mit der Moralität der Gesinnung auch die Verfeinerung der Sitten mehr und mehr wachse; ja wenn die Kinder aus Familien kommen, wo sie nur das Gegenteil von diesen Seiten menschlicher Bildung sehen, da fällt der Schule die schwere Aufgabe zu, durch ihre Mittel jenen verderblichen Einflüssen das Gegengewicht zu halten und sie womöglich zu überflügeln, und nur in sehr seltenen Fällen wird es ihr durch die grösste Kunst und Vorsicht gelingen, durch ein befriedigendes Resultat belohnt zu werden. Schliesslich sei noch bemerkt, dass höher als alle Mittel, welche die Zucht der Liebe zur Bildung des sittlichen Charakters anzuwenden hat, das Beispiel des Lehrers zu schätzen ist. Wie in allen Dingen, so ist auch hier der Lehrer selbst die beste Methode. Er selbst muss ein möglichst vollkommener Charakter sein, um den Eigensinnigen richtig behandeln zu können; er selbst muss sich, wie überall, so namentlich in Gegenwart seiner Zöglinge vor aller Zerstreutheit sorgfältig hüten, muss wissen, was er will, wenn er den Leichtsinn, die Zerstreutheit, Unschlüssigkeit und Zerfahrenheit der ihm Anvertrauten heilen will; er selbst darf sich nie, auch nicht im Scherz, eine Unwahrheit erlauben, muss, was er versprochen oder angedroht hat, man möchte sagen bis zum Excess innehalten, wenn er den Kindern die Wahrheit lieb machen will; er selbst muss ein Mann sein, der seine Ehre hochhält, der durch Gesinnung, Wort und That seiner Umgebung unbedingt Ehre abnötigt, wenn er in den Zöglingen Ehrgefühl pflegen will; er selbst muss vor Liebe zu seinen Mitmenschen durchdrungen sein, muss Rechtsgefühl, Wohlwollen und Gemeinsinn besitzen, um solche

Tugenden in andern zu erzeugen; er selbst muss ästhetischen Sinn bekunden, muss in der Wohlanständigkeit und Höflichkeit oder in alledem, was man „Bildung“ nennt, in und ausser der Schule mit leuchtendem Beispiele vorangehen, wenn er seine Schüler in diesen Dingen bilden will; er selbst muss endlich durch sein ganzes Leben darthun, dass sein Innerstes von wahrer Gottesfurcht durchdrungen ist, um auch in der ihm anvertrauten Jugend solche Gottesfurcht wecken und befestigen zu können. Jeder Einzelne trägt ja ursprünglich alle Seiten der menschlichen Natur wenigstens in ihren Prämissen in sich, daher unterliegt das Kind, das noch ohne alle Selbständigkeit ist, so leicht dem äussern Einflusse, der Macht des Beispiels; und wo der Lehrer nicht gar zu mächtige Gegner, nicht gar zu feindliche Miterzieher hat, da wird sein gutes Beispiel den reichsten Segen schaffen. Der Schüler wird ihn erst bewundern, dann warm verehren, und aus dieser Bewunderung und Verehrung entsteht persönliche Liebe, es „geht ihm das Herz auf“, wird weit und offen; es wird ihm Bedürfnis, das Wohlgefallen des mit Liebe Verehrten sich zu erwerben — und mag dieser auch längst nicht mehr unter den Lebenden weilen, so wird doch ein in jener Weise angeknüpftes Band nicht zerrissen, und die ideale Natur desselben wird seine Zugkraft nicht schwächen, wohl gar noch stärken. Denn mit dem räumlichen Beisammensein sind auch jene Störungen aufgehoben, die erst die „verklärende Macht der Ferne beseitigt, weil in seiner leibhaftigen Gegenwart kein Erdengeborner in ungetrübtem Glanze sittlicher Vollkommenheit fortleuchten kann.

Es bleibt uns nun noch übrig, kurz zu zeigen, welchen Dienst die Zucht der Wahrheit der Charakterbildung zu leisten vermag. Schon früher wurde an das *ignoti nulla cupido* und an Herbart's „Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter“ erinnert, und es wäre nun hier zu zeigen, in welcher Weise der Gedankenkreis gebildet werden muss, damit der Verstand und die Vernunft sich bis zu der Höhe entwickele, dass sie in ihrer freien Wahl jenen Willen darstellen, der die Quintessenz des sittlichen Charakters ist. Während die Zucht der Liebe

sich hauptsächlich an den Willen und an seine Voraussetzung: die vorhandenen Vorstellungsmassen und Verbindungen hält, sucht der eigentliche Unterricht zunächst zwar den Intellekt zu bilden, aber mit der Erweiterung oder Umbildung des Gedankenkreises zugleich andere und neue Vorstellungsmassen zu erzeugen, woraus Interesse, Begehrungen, also schliesslich wieder ein Wille resultiert; und dadurch eben wird der Unterricht zu einer eigentlichen Zucht der Wahrheit. Die Bildung des Intellekts ist somit zugleich Bildung des Willens, also des Charakters, und die Beschaffenheit des Charakters hängt hauptsächlich mit ab von der Beschaffenheit der Gedankenmassen, welche dem Intellekt zugeführt werden, und von der Art und Weise ihrer Verbindung. Ehe wir aber weiter auf diese Gedankenkreise, auf einzelne Disciplinen des Unterrichts eingehen, seien einige allgemeine Gesichtspunkte vorausgeschickt.

Wir erinnern zunächst wieder an das, was im vorigen Abschnitt über die ersten Massregeln der Zucht gesagt worden. Sie hat dafür zu sorgen, dass Störungen vermieden werden, durch welche der Gedankenlauf des Kindes unterbrochen und seine Aufmerksamkeit dem Lehrer und dem Unterrichte entzogen wird. Dem Unterrichte selbst aber bleibt, wenn er auch von vorn herein eine gewisse Aufmerksamkeit voraussetzen muss („unwillkürliche Aufmerksamkeit,“ Waitz a. a. O. S. 346), doch die Aufgabe, die ihm entgegengebrachte Aufmerksamkeit sich zu erhalten und zu kräftigen, durch das Interesse, das er schafft (d. h. durch den daraus resultierenden Willen), neue („willkürliche“) Aufmerksamkeit zu erzeugen. Ob und wie das gelingt, hängt von der Beschaffenheit des Unterrichts ab.

Da das Wesen eines Charakters hauptsächlich darin besteht, dass gewisse dominierende Vorstellungsmassen vorhanden sind, die für alle neuen und zufällig auftretenden Vorstellungen eine genügende Apperceptionskraft besitzen, so muss sich auch durch den ganzen Unterricht, der sich die Bildung eines Charakters zum Ziele setzt, wie ein roter Faden die Forderung hindurchziehen: er sei appercipierend. Diese Forderung

involviert vieles von dem, was, in der Pädagogik schon lange bekannt, immer von neuem wieder empfohlen wird, als: Schliesse das Unbekannte an das Bekannte an, vom Nahen zum Entfernten, übe alles bis zum Können (Pestalozzische Kraftforderung und Kraftbildung), strebe nach Konzentration im Unterricht etc. Dem appercipierenden Unterrichte allein wird es gelingen, die unwillkürliche Aufmerksamkeit sich zu erhalten, sowie willkürliche zu erzeugen. Seine nächste Aufgabe besteht in der sorgfältigen Benutzung der ersteren. Das Kind besitzt ursprünglich gar keine eigne Kraft, durch die es seinem Gedankenlaufe eine bestimmte Richtung geben könnte, ebenso wenig vermag es, denselben in der eingeschlagenen Richtung willkürlich zu erhalten oder von derselben abzulenken. Es wird darin vielmehr ganz bestimmt theils durch zufällige äussere Regungen, theils durch die Associationen und Reproduktionen, welche sich an die Wahrnehmung der äussern Dinge und seiner leiblichen Zustände anschliessen. Der Unterricht hat daher zunächst nur die unwillkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen und sie bei den Gegenständen, für welche sie vorhanden, so lange und intensiv als möglich festzuhalten, dabei dieselbe namentlich auf diejenigen Beziehungen dieser Gegenstände hinzulenken, welche der Fassungskraft und dem Interesse der Schüler am nächsten liegen und daher geeignet sind, Ausgangspunkte für Erweiterung und Vertiefung seiner Einsicht zu werden. Auf dieser psychologischen Ueberlegung beruht die Forderung, dass aller Unterricht mit Anschauung zu beginnen habe, sowie dass die ersten Gegenstände der Anschauung aus der Umgebung des Kindes zu nehmen und in einer sich seinem Interesse für diese Gegenstände anschliessenden Weise zu behandeln seien. Sind so die Gegenstände richtig gewählt, und ist der Lehrer, der den Anschauungsunterricht erteilt an seinem Platze, besitzt er eine Persönlichkeit, die für sich selbst bei den Kindern auf unmittelbares und unbedingtes Interesse rechnen darf, so wird sich dasselbe ganz unbewusst auch auf die zu behandelnden Gegenstände übertragen und die Aufmerksamkeit, die diese selbst schon zu wecken imstande

sind, noch verstärken, um so mehr, da auch die Schule selbst einen Eindruck zu machen vermag, der zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit disponiert, da ihre äussere Einrichtung und Ausstattung, die strenge Regelmässigkeit ihres Besuches, die gemeinsame gesetzmässig geregelte Thätigkeit vieler, die sie vor Augen stellt, auf den ernsten Zweck deutlich hinweist, den sie verfolgt. Alles was die Schüler abzulenken vermag, muss dabei sorgfältig sowohl durch die Massregeln der Zucht im engeren Sinne als auch durch die Art und Weise des Unterrichts sorgfältig vermieden werden. Der Lehrer muss selbst stets in Wort und Mienen das grösste Interesse für die Sache bekunden. Er hüte sich, die ermattende und nachlassende Spannung durch Abschweifungen und fremdartige Anspielungen oder überhaupt durch ein künstliches Bemühen, interessant zu sein, wieder zu beleben, er wird meist das Gegenteil erreichen. Dass zerstreute Nebengedanken bei den Kindern nie ganz zu vermeiden sind, dass oft zufällige Associationen, die sich an das Gesehene und Gehörte anknüpfen, Störungen herbeiführen, ist schon früher anerkannt. Auch haben wir gesehen, dass namentlich kleine Kinder durch die ihnen eigenen mannigfachen Bewegungstribe vielfach abgelenkt werden; aber auch die Massregeln der Zucht haben wir kennen gelernt, welche dagegen anzukämpfen haben. Nach geschehener Befriedigung dieser Bewegungstribe, etwa durch das Spiel, wird es dann meist vor Wiederbeginn des Unterrichts eine kurze Zeit lang der Sammlung, etwa durch Stillsitzen oder ruhige mechanische Thätigkeit, bedürfen. Der Unterricht selbst kann durch Wahl und Wechsel des Lehrtons, der Lehrformen sowie auch der Unterrichtsgegenstände zur Erhaltung der Aufmerksamkeit beitragen. Jedoch wechsele man nicht zu oft mit dem Gegenstande und verfare dabei überhaupt mit grosser Vorsicht, denn das Kind ist noch nicht imstande, seine Aufmerksamkeit plötzlich und sprungweise von einem Gegenstande auf einen andern zu übertragen. Man kann leicht, statt seine Aufmerksamkeit zu erhalten, den Gedankenlauf gewaltsam zerreißen und es so selbst den zu bekämpfenden Feinden, den Störungen, überliefern. — Alles dies

richtet sich natürlich immer nach dem jeweiligen Standpunkte der Schüler. Der Lehrton muss bei kleinen namentlich lebendig und reich an Abwechslung sein, sich dem Tone gemüthlicher Unterhaltung nähern, ohne deshalb kindisch zu werden, bei vorgeschrittenen nimmt er strengeren Zusammenhang und gleichmässigeren Ernst an. — Man hüte sich vor einem langweiligen einschläfernden Docieren, die Frage belebt und nötigt zu augenblicklicher Anstrengung. Aber die reine katechetische Lehrform, vollends das eigentliche und ausschliessliche Sokratisieren, ist, zumal auf der Unterstufe auch nicht anwendbar; der Schüler kann nur das von sich geben, was er bereits hat. Der goldene Mittelweg, richtige Abwechslung zwischen beiden Lehrformen, ist auch hier der beste, derselbe lässt sich aber nicht durch Regeln, sondern nur durch den Takt des Lehrers und durch Uebung finden. Die Persönlichkeit des Lehrers muss auch hier wieder die beste Gewähr für Erfolg liefern. Sowohl bei Ausübung der Zucht im engeren Sinne als bei dem Unterrichte muss der Lehrer pädagogischen Takt zeigen. Dieser soll ihm hinweghelfen über den Mangel, der ihm aus der „Enge des Bewusstseins“ entsteht. Denn in Folge dieses kann er niemals alle Regeln der Psychologie und Pädagogik (Methodik) zu gleicher Zeit klar im Bewusstsein haben, vielmehr immer nur einen kleinen Teil derselben. Der Takt aber zeigt sich eben darin, dass nicht allein die klar bewussten Vorstellungen, sondern nicht minder die kaum ins Bewusstsein gekommenen (Lazarus) auf das Urtheil und den Entschluss einzuwirken vermögen. Nur der Takt wird die den Umständen angemessensten Massregeln stets treffen können. — Bei alledem habe der Lehrer in jeder Stunde das eine Ziel stets scharf im Auge: Selbstthätigkeit der Schüler. — Bei zunehmender Reife wird übrigens selbstredend ein häufiger Wechsel des Lehrtones und der Lehrform sich immer weniger nötig machen.

Eine in dieser Weise gepflegte Aufmerksamkeit ist nun freilich nicht im strengsten Sinne eine unwillkürliche mehr, denn eine solche müsste der Unterstützung durch den Lehrer und seine Kunst gar nicht bedürfen; aber ebenso wenig ist

dieselbe eine bloß willkürliche. Der Uebergang zwischen beiden ist ein ganz unmerklicher. Oft vermag ein Gegenstand nur ein sehr schwaches unmittelbares Interesse den Schülern abzugewinnen, der Lehrer nimmt mittelbare Interessen zu Hülfe und verstärkt dadurch jenes Interesse (Vgl. das oben Gesagte über den Wert des indirekten Willens). Dabei wird aber gleichzeitig in dem Schüler ein mehr oder minder bewusstes Wollen angeregt, seine Gedanken zusammenzuhalten und sich gegen Störungen von Aussen oder Innen abzuschliessen. Willkürliche Aufmerksamkeit im strengen Sinne des Wortes, die nur durch einen Vorsatz zustande kommt, ist zwar immer eine willkommene und oft nicht zu entbehrende Stütze für die unwillkürliche, aber sie kann diese nie ersetzen, und der Unterricht wird und muss eine fruchtlose Arbeit, eine Qual für Lehrer und Schüler werden, wenn er keine unwillkürliche Aufmerksamkeit vorfindet. Dieselbe ist nicht allein bei ganz kleinen Kindern das Einzige, sondern auch bei grösseren das Wichtigste (freich hier meist in einer Art Mischung), worauf ein gedeihlicher Unterricht gegründet werden kann. — Der Wille kann auch niemals ganz selbständig für beliebige Gegenstände willkürliche Aufmerksamkeit erzeugen, er wird sich immer mehr oder weniger an bereits geschehene Uebung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit anschliessen müssen, diese für bestimmte Zwecke verwerten und weiter fortführen. Die Gegenstände, an denen die unwillkürliche Aufmerksamkeit geübt wird, sind daher höchst wichtig für den gesamten Interessen- und Gedankenkreis, in den der Schüler überhaupt eingeführt werden soll. Die Aufmerksamkeit überträgt sich am leichtesten auf etwas dem Geübten Gleiches oder Aehnliches und Naheliegendes, schwerer auf Fernliegendes, und sehr schwer auf etwas ganz Fremdartiges. „Die Fähigkeit zu willkürlicher Spannung der Aufmerksamkeit steigt immer in demselben Verhältnis, in welchem der innere Zusammenhang, die Leichtigkeit der Uebersicht und Verbindung des Einzelnen zunimmt, das innerhalb des Vorstellungskreises liegt, auf den sie sich richtet. Die neuen Thatsachen, welche zu ihm hinzukommen, schliessen sich

dann ohne Widerstreben den bereits bekannten an und fallen von selbst unter bestimmte Gesichtspunkte, von denen aus sie ihre Stelle angewiesen bekommen; neue Folgerungen entwickeln sich leicht verständlich aus den geläufigen fest angeeigneten Prämissen; alle erforderlichen Operationen und Methoden finden betreffende Analogien in den Thätigkeiten, welche durch die bisherige Verarbeitung des Materials bereits bis zur Fertigkeit angeeignet worden sind. Der Zusammenhang aller einzelnen Vorstellungsreihen, welche zum Ablauf kommen, ist so geschlossen und lückenlos, die einzelnen Glieder derselben heben und tragen sich gegenseitig so, dass selbst verhältnismässig starke Regungen, die dem Gegenstande der Beschäftigung fremdartig sind, sich entweder überhaupt nicht mehr oder doch nur momentan einzudrängen vermögen.“ (Waitz a. a. O. S. 351). Die willkürliche Aufmerksamkeit muss in derselben Weise geübt werden wie die unwillkürliche. Man übe stets bis zum Können, denn das Bewusstsein des Gelingens giebt immer neues Interesse. Nie aber erschöpfe man des Schülers Kraft bis zu völliger Erschlaffung, denn dadurch kann man das Misslingen nicht verhüten, sondern nur verlängern, oder gar Misshut und Ueberdruß herbeiführen. Es wird sich daher auch für vorgeschrittenere und reifere Schüler noch empfehlen, die Unterrichtsfächer in der Weise abwechseln zu lassen, dass auf ein Fach, welches andauernd volle und ernste Aufmerksamkeit verlangt, ein minder anspannendes und abspannendes folge, damit die Aufmerksamkeit abwechselnd steige und falle. Um der geistigen Ungleichheit der Schüler einer Klasse sich möglichst anzupassen und im allgemeinen nicht durch ein Zuviel oder Zuwenig der Aufmerksamkeit verlustig zu gehen, muss man sich aus der ganzen Klasse einen Durchschnittschüler konstruieren und nach diesem das Mass und den Vortrag bestimmen. Es sind aber immer möglichst alle in einen möglichst hohen Grad von Selbstthätigkeit zu versetzen und darin zu erhalten. Denn nur durch eine solche fortdauernde Selbstthätigkeit kann der Wille (also ein Charakter) gebildet werden. Ein Wille aber ist nicht denkbar ohne ein bestimmtes Ziel.

Ein solches Ziel muss daher jeder Unterricht, jede Lehrstunde verfolgen, ja das Ganze muss in einer Reihenfolge untergeordneter Ziele fortschreiten, die für die einzelnen Abschnitte, in die ein grösseres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, deutlich erkennbar sind. Aber es genügt nicht, dass der Lehrer ein solches Ziel immer vor Augen habe; es darf den Schüler nicht die Ansicht beherrschen, als ob der Lehrer gewohnheitsmässig oder ganz willkürlich diesen oder jenen Gegenstand an die Spitze stelle, er selbst muss vielmehr dieses Ziel deutlich erkennen, muss es als eine Aufgabe, als ein Problem betrachten, dessen Lösung ihm selbst ureigenes Bedürfnis ist. Zu diesem Zwecke muss das Ziel ganz konkret und fasslich aufgestellt sein, es muss sich sowohl innerhalb des Gesichts- und Strebungskreises des Schülers befinden als auch seinem Sprachkreise angehören. Das Ziel muss ferner sachlich gefasst sein, nicht blos formal, muss das Was, Wie und Wieweit genau enthalten; es muss den Schüler hineinversetzen in den Vorstellungskreis und den Teil desselben, durch dessen Thätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zustande kommt, damit er sich hierdurch veranlasst fühle, alle seine Kräfte und Kenntnisse zur Erreichung des Zieles zu sammeln und zusammenwirken zu lassen. Man leite ihn an, die Schritte, die gethan werden müssen, recht bald selbst zu finden, z. B. schon beim ersten Schreiblese, ferner beim Zeichnen, beim Rechnen, bei der Behandlung eines Lesestückes, bei der Vorbereitung und Bearbeitung eines Aufsatzthemas etc. Auch mag der Schüler z. B. in der Naturkunde die Kategorien für die Behandlung selbst aufstellen, sollte auch manchmal etwas Unbrauchbares mit unterlaufen, das verbessert werden muss. Der Zweck ist ja immer, den Schüler in die Lage zu versetzen, alle seine Kräfte anzuspannen und selbstbestimmend handeln zu lernen. Was er absolut nicht weiss und nicht wissen kann, muss ihm natürlich dargeboten werden; aber der Lehrer darf, will er Willen und Charakter bilden, nichts thun, von dem er nicht mit Bestimmtheit weiss, dass der Schüler es nicht leisten kann. Ein vergeblicher vorsichtig angestellter Versuch, bei dem

der Schüler kaum sein Unvermögen merkt, ist jedenfalls viel besser als die Gefahr, den Schüler durch Ersparung der Selbstthätigkeit einzuschläfern. Bevor der Lehrer selbst helfend eingreift, ist auch immer der Versuch mit der Hülfe eines andern Schülers zu machen. Auch muss der Schwache dann immer zur Uebung seiner Kraft veranlasst oder zum Bewusstsein derselben gebracht werden durch seine eigene nachfolgende Darstellung oder durch Fortbauen auf dem von einem andern Dargestellten. Nie darf auch die Hülfe über die wirklich notwendige Grenze hinausgehen, dem Schüler darf die Sphäre der Selbstbethätigung nicht ohne Not beschränkt werden. — Dass die katechetische Methode zu diesem Zwecke nicht tauglich sei, wie Ziller a. a. O. S. 141 bemerkt, wird nicht jeder Lehrer gern zugeben wollen. Ziller sagt: „Selbst für eine längere Gedankenreihe wird hier vielleicht dem Schüler gar kein Ziel gesteckt, er weiss also nicht im Voraus, wohin das Besprechen und Erörtern führen soll. Immer hat der Lehrer, wenn der Stoff katechetisch behandelt wird, blos für sich einen meist rein logischen Gedankengang entworfen, den daher der Schüler nicht kennt oder nicht zu würdigen vermag, der aber doch durch Antworten auf die an die Schüler gerichteten Fragen aus seinen Elementen zusammengesetzt werden soll. Es wird allerdings von Plato an bis zu Kant im Schüler eine Anlage zu den Begriffen vorausgesetzt, denen der Lehrer Hebamendienst leisten müsse. Aber das ist nur eine psychologische Fiktion. Die Fragen, die der Lehrer mit Rücksicht auf einen ihm vorschwebenden Gedanken in einem bestimmten Sinne stellt, haben daher für den Schüler sehr häufig diesen Sinn nicht, und er verirrt sich deshalb in seinen Antworten. Eine Menge von Gedankenbewegungen werden dabei dem Schüler vorweggenommen, die er ebenso gut selbstthätig entwickelt hätte, wenn ihm gestattet worden wäre, den Stoff nach eigener Anordnung zu durchdenken und dabei die ihm angemessenen und bequemen Wege dem Ziele entgegen einzuschlagen, und diese sollten ihm immer gestattet werden, wenn auch der logische Gedankengang des Lehrers den Vorzug verdient und

vielleicht im Verlauf des Unterrichts der Gedankenentwicklung des Schülers substituiert werden muss“ etc. Weiterhin wird gesagt: „Des Schülers Gedanken werden zurückgedrängt, er gelangt zu Resultaten, die er nicht erwartet hat, wenigstens sind ihm die Wege, die dahin führten, unverständlich und unübersehbar, denn kein Gedanke hat Zeit behalten, sich festzusetzen. Der Katechet fühlt das auch in der Regel selbst, er verlangt daher auch keine zusammenfassende Darstellung von dem Schüler etc. — Diese Vorwürfe dürften wohl in den meisten Fällen nur den Lehrer, nicht aber die Methode treffen. Dass wir allerdings nicht die reine katechetische Form, das ledigliche Sokratisieren, für zweckmässig halten, sondern eine gewisse Abwechslung, haben wir schon weiter oben gesagt. Ein Ziel wird dem Schüler bei unserm katechetischen Unterrichte auch gesteckt, und er hat sich darüber bei jedem einzelnen Abschnitte auszusprechen; auch hier kann ihm gezeigt und kann er angeleitet werden, selbst im Voraus zu forschen und zu wissen, zu welchem Punkte der Unterricht ihn hinführen soll. Und wenn auch der Lehrer einen rein logischen Gedankengang sich entworfen hat, so ist damit noch nicht gesagt, dass nun die Gedankengänge des Zöglings einfach bei Seite geschoben werden, vorausgesetzt nur, dass diese wirklich das gesteckte Ziel erstreben. Ein geschickter, begabter und vernünftiger Lehrer wird jede wirklich überlegte und durchdachte Antwort seiner Schüler gewissenhaft benutzen, wird sich gern von seinem Wege ablenken lassen und den Schülern folgen, wird nur seine Schüler, obgleich er selbst seinen logischen Gedankengang scheinbar verlässt, an logisches Denken zu gewöhnen suchen, indem er doch fester und klarer als sie das Ziel im Auge behält; er wird das Material, das jene ihm zum Wegebau liefern, wenn es einigermaßen brauchbar ist, gern und willig entgegennehmen, aber er wird den Weg so, ich will nicht sagen bauen, sondern bauen lassen, dass er wirklich, wenn auch auf Umwegen, zu dem Ziele hinführt (dabei auch wohl den kürzeren oder direkten Weg zeigen). Dies wenigstens muss auch bei der Zillerschen „Disputationsmethode“ gefordert werden. —

Dass die „sokratische Hebammenkunst“ auf einer irrtümlichen Voraussetzung beruhte, hat die neuere Psychologie. namentlich seit Herbart u. Beneke, allerdings erkannt. Aber jener Vorwurf der „psychologischen Fiktion“ würde nur den rein sokratisierenden Lehrer treffen, der seine Schüler wirklich in die Lage versetzte, etwas wissen und sagen zu sollen, was sie absolut nicht wissen können. Wenn ferner „kein Gedanke sich festsetzt“ und „keine zusammenfassende Darstellung“ von den Schülern verlangt wird, so liegt das wiederum nicht an der Methode, sondern an dem betreffenden Lehrer. Die Regeln, welche Ziller weiterhin, S. 143 ff., giebt, kann auch jeder Katechet für seine Zwecke befolgen. Auch er wird sich bestreben, seinen Zögling vorzugsweise „formal“ zu leiten, wird den Gedankengang des Zöglings nicht durch zu vieles Dazwischentreten verwirren, sondern sich eines gewissen Lakonismus befleißigen. Wo formelle Ueberleitung nicht ausreicht, wird er die sachliche anwenden, so klar, bestimmt und zwingend, aber auch so vorsichtig, dass den Begriffen des Zöglings wirkliche „Geburtshülfe“ geleistet wird. Wo ein Mangel, ein Widerspruch, eine falsche Ansicht sich in dem Gedankengange des Zöglings zeigt, sucht der Katechet auf das Richtige hinzuleiten, und nur in den wirklich nötigen Fällen, nachdem auch die Mitschüler sich vergeblich bemüht haben, das von dem grade Gefragten gegebene Material zu berichtigen oder zu vervollständigen, korrigiert er selbst oder setzt sein Eigenes an die Stelle des Unbrauchbaren. So wird durch gemeinsame Anstrengung das Ziel erreicht, indem sämtliche bei den einzelnen Abschnitten sich ergebende Resultate schliesslich in eine „Totalauffassung zusammengestellt werden, die an die Stelle der an die Spitze gestellten zufälligen Totalauffassung tritt, die aber im Verhältnis dazu eine geläuterte, erweiterte und für den gegenwärtigen Standpunkt eine definitiv giltige ist“. —

Durch eine derartige Selbstbethätigung gewinnt der Zögling Zuversicht und Selbstvertrauen, die zu einem festen Willen und Charakter hinführen. Er ist in einem fortwährenden Streben begriffen, dadurch bekommt der Geist Expansionskraft,

dass er später auch selbstthätig in allem weiterstreben kann. Für den Willen giebt es ja keine Ruhepunkte; wo die Bewegung vorwärts aufhört, würde auch der Wille aufhören. Daher muss so viel möglich alles vermieden werden, was dieses Streben unterbrechen kann. Selbst die Repetitionen dürfen nicht zu ausgedehnt und zu ermüdend sein, weil sie keinen eigentlichen Fortschritt enthalten. Zu entbehren sind sie aber durchaus nicht, man wende sie recht oft und nach kleinen Abschnitten an, und zwar so, dass sie als ein integrierender Teil des ganzen Unterrichtsganges, als ein notwendiges Stück des Weges erscheinen, der zum Ziele führt. Anzuwenden sind sie stets, wo Gefahr droht, dass in der kontinuierlichen Kraftzunahme des Zöglings Lücken entstehen könnten, denn dadurch würde das fernere Gelingen erschwert und gehindert, der Bildung des Willens geschadet.

Der Wille setzt aber nicht nur ein Ziel, die Vorstellung eines Inhaltes voraus, der erstrebt wird, sondern auch einen Wert, der diesem Inhalte beigelegt wird. Grade um des Wortes willen will er das Gewollte, er setzt eine Wahl voraus, sofern es ausser dem Gewollten noch etwas Anderes giebt, das er nicht will. Eben dieses Wertes wegen gewährt auch die Beschäftigung mit dem Gegenstande des Willens ein Wohlgefühl, selbst da noch, wo Anstrengungen zu überwinden sind, und zwar immer so lange, so lange das Lustgefühl die Last an Stärke überwiegt. Dass der Schüler solches Wohlgefühl auch an den Gegenständen des Unterrichts empfindet, zeigt er durch lebhafteste Teilnahme, durch freiwilliges Sichmelden, durch fortwährendes Fixieren des Lehrers. Diese Frische und dieses Leben in einer Klasse sind für den Lehrer das sicherste Kriterium eines guten Unterrichts. Wie der Unterricht beschaffen sein muss, um solche Wirkung zu haben, ist uns bekannt, alles Einzelne lässt sich der Hauptsache nach füglich zusammenfassen in der Forderung der Apperception. Die im Unterrichte zu erzeugende Geistesthätigkeit muss ein Uebergewicht über alle andern geistigen Thätigkeiten haben, gleichwie die in einem Charakter herrschenden Vorstellungsmassen ein solches über

alle anderen Vorstellungen haben. Die Geisteskräfte, welche ein den Willen bildender Unterricht in dem Schüler weckt und nährt, müssen in seinem Innern beherrschend auftreten, namentlich im Verhältnis zu den Resultaten seines Umganges und seiner Erfahrung. Solche Wirkungen können nur durch starke, kräftige Vorstellungen erzielt werden, und diese erstehen wiederum nur aus jenem Unterricht, der des Kindes unwillkürliche Aufmerksamkeit recht zu benutzen und wo nötig sie geschickt durch eine willkürliche zu ergänzen weiss, aus einem Unterrichte, der vor allem frei ist von aller Langeweile. Sollen die Vorstellungen stark sein, so darf es ihnen nicht an Klarheit fehlen, denn nur das klar Gedachte kann Kraft haben. Jede Erstarkung erfordert auch eine gewisse Zeit, und schon oben wurde gesagt, dass gleich beim ersten Anschauungsunterrichte die (unwillkürliche) Aufmerksamkeit des Kindes an einem Gegenstande des Anschauens so intensiv und lange als möglich zu üben ist. Diese Regel gilt für jede neue Anschauung und jede neue Vorstellung, welche dem Schüler zugeführt wird. Es darf nichts nur im Fluge gestreift werden, alles wird bis zum „Können“ geübt, so lange, bis es bei der Reproduktion keiner Nachhülfe und Nachbesserung mehr bedarf. Es darf ferner nichts allein stehen bleiben, denn das Vereinzelte hat keine Dauer und keine Kraft. Im Willen und Charakter steht auch nichts vereinzelt (und wenn einmal, so würde es bald untergehen); alles fügt sich hier dem Einen, das die Herrschaft hat, alles lebt und wirkt nur mit und durch den Mittel- und Höhepunkt des ganzen Vorstellungslebens. „Ja selbst für das, was an und für sich nicht in innerem, notwendigem Zusammenhange steht, z. B. für das Sprachlich-Formelle, was nur der Lektüre als Mittel der Darstellung dient, selbst dafür müssen künstliche Zusammenhänge geschaffen werden. Bei den Ausgangspunkten müssen grammatische, stilistische Gedankenfäden angeknüpft werden, die dann regelmässig fortzuführen sind, und was, vom Standpunkt der sprachlichen Theorie aus angesehen, in bunten verworrenen Massen durch das Bedürfnis der sprachlichen Darstellung zusammengebracht scheint, das muss verteilt werden

an die verschiedenen Seiten und Teile der Unterrichtsthätigkeit, damit wenigstens eine künstliche Gliederung und Ordnung entstehe.“ (Ziller S. 150). — Alles Einzelne und Mannigfaltige ist also in Gruppen und Reihen zu ordnen, und diese sind wieder unter einander zu verweben. Das, was bereits als ein grösseres Ganze in die Bearbeitung des Unterrichts fällt, muss zwar erst geteilt und im Einzelnen durchgebildet werden; aber zuletzt ist es doch wieder in ein Ganzes zu vereinigen, denn nur so vermag es mit voller Kraft in die Gedankenentwicklung des Zöglings einzugreifen. Alles, was der Unterricht bietet, muss der Zögling zuletzt zu einer Gesamtaffassung zusammenordnen, er muss abstrahieren lernen; auch müssen zwischen den einzelnen Gesamtauffassungen geeignete Uebergänge oder Verbindungen geschaffen werden, es muss eine Rangordnung unter ihnen stattfinden. Mit solchen Totalauffassungen verbindet sich leicht das aus einem echten Abstraktionsprocesse hervorgegangene Begriffliche, Systematische, wornach anderes bestimmt und appercipiert wird. Auf solche Weise werden starke, wohl verbundene, dauernde Vorstellungsmassen herausgebildet, ein Geisteszustand geschaffen, der allen andern gleichzeitigen Geisteszuständen überlegen ist, der den Schüler mit Wohlgefühl erfüllt und ihn in unausgesetztem Streben immer höheren Zielen entgegen führt. Es ist Interesse in ihm vorhanden, und dieses Interesse ist der Anfang eines eigentlichen Wollens und Charakters. Diese Vorbedingung des Wollens wird jeder gute und methodisch betriebene Unterricht erreichen. Grade darauf, dass der Unterricht diesen Grund zum Wollen methodisch zu legen vermag, braucht sein erzieherischer Wert, sein Vorzug vor allen andern Erziehungsarten, selbst vor der Familien-erziehung, obgleich diese wieder durch ihren Einfluss auf die Individualität eine mächtige Stütze hat, die der Unterricht in gleichem Masse wenigstens nie für sich in Anspruch nehmen kann, zumal der Klassenunterricht, von dem hier selbstverständlich die Rede ist *).

*) Der Einzelunterricht hat zwar vor jenem auch den Vorzug grösseren Einflusses auf die Individualität, aber zur Charakterbildung ist er im All-

Auch die bewusstlosen Wirkungen der Autorität, der Anhänglichkeit, der Umgebung und Sitte sind, wie schon aus früher Gesagtem folgt, für die Bildung des Charakters in Anrechnung zu bringen. Jedoch hüte man sich, gar zu viel Wert auf den erziehenden Einfluss von Gefühlen und Affektserregungen zu legen, welche man oft durch ergreifende und erschütternde Ermahnungen herbeiführen zu müssen glaubt. Auch Willensentschlüsse, die ohne vorhergegangene Ueberlegung plötzlich gefasst und noch durch keine Lebenserfahrung zur Reife gebracht worden sind, haben nur einen sehr problematischen Wert. Solche Gemüthszustände sind meist ganz flüchtig, sie vergehen ebenso schnell wie sie entstanden, und lassen kaum eine Spur im Geiste zurück, geschweige im Charakter. Jede Charakterbildung, jede Hebung und Besserung muss ausgehen von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises durch den Unterricht. Aus dem Gedankenkreise heben sich ja die Maximen für alles Wollen und Handeln heraus. Auch die Bildung solcher Maximen hat der Unterricht, wenn auch nicht zu vollenden, so doch anzubahnen. Er muss in allen seinen Theilen dafür sorgen, dass diese Maximen mit den Gesetzen des Guten und Schönen in Einklang gesetzt werden, denn das Gute und Schöne hat absoluten Wert und erweckt unbedingtes Wohlgefallen, also Interesse, führt zu Willen und Charakter. Und nicht nur ein Wille soll ja gebildet werden, sondern ein Wille, der einen innern, allgemein giltigen und notwendigen Werthat. — Dass die so gebildeten Maximen auch wirklich zur Norm für das Wollen und Handeln werden, dafür werden beide, der eigentliche Unterricht und die Zucht im engeren Sinne, die Zucht der Wahrheit und die Zucht der Liebe zu sorgen

gemeinen viel weniger geeignet als der Klassenunterricht. Ohne hier auf eine weitere Auseinandersetzung einzugehen, wollen wir nur bemerken: Der Klassenunterricht stellt dem Einzelunterrichte gegenüber gewissermassen schon eine Welt im Kleinen dar: man nehme dazu des Dichters Wort:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt“

und man hat die ganze Vergleichung und gegenseitige Abwägung beider in ihren Grundzügen vor sich.)

haben, beide gehen ja neben einander her, beide schliessen gemeinschaftlich mit dem Aufhören des direkten erzieherischen Einflusses ihre Thätigkeit ab. — Der Anfang mit der Anwendung solcher Maximen wird in der Regel am leichtesten mit der Beurtheilung anderer, entweder wirklicher oder gedachter, Personen gemacht, aber auch die Anwendung auf die eigne Person darf niemals fehlen.

Die Maximen müssen sittlich-religiös sein, sie müssen sich anschliessen an die Gesetze der Ethik, welche auf der Grundlage der christlichen Religion beruht. Dem Religionsunterrichte gebührt daher die erste Stelle, wo es sich um Charakterbildung handelt, von der Art und Weise seiner Behandlung, von der mehr oder weniger glücklichen Konzentration aller andern Disciplinen um denselben, hängt daher hauptsächlich das Gelingen ab. Nach dem Willen Gottes soll und muss der Wille des Menschen sich bilden. Wie das Kind durch Gehorchen sich selbst beherrschen lernt; wie es der Natur des Unmündigen so ganz entspricht, sich an eine Autorität anzulehnen und sich von ihr mündig machen zu lassen: so muss die ganze Menschheit in dieses Verhältnis des Kindes, des Unmündigen zu Gott treten. Durch dieses Anschliessen, durch dieses Gehorchen gelangt der Mensch zur wahren Freiheit. Der Rationalismus verkennt in unpsychologischer und unpädagogischer Weise diese Sachlage, indem er glaubt, die Autorität eines persönlichen Gottes in der Praxis der Erziehung nicht nötig zu haben, sie wohl gar der Freiheit des Menschen für schädlich hält. Wie Wiese in seinem Vortrage „Die Bildung des Willens“ trefflich ausführt, hat in der Geschichte der Pädagogik (und Philosophie) hier oft ein Extrem das andere berührt. Der Pietismus kannte nur eine Willenserziehung durch Demut, Glaube und Liebe, dem Rationalismus genügte dazu Erkenntnis, eigenes Urteil und Selbstbeherrschung nach den Forderungen des Gewissens. Er setzt das Ziel der Erziehung überhaupt nur in die Vernünftigkeit zum Leben in dieser Welt. Dadurch steht die rationalistische Erziehung principiell im Gegensatz zum Christentum, denn hier wird ermahnt, die Vernunft gefangen zu nehmen

unter dem Gehorsam Christi, und die Jugend aufzuziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn. Den grössten Einfluss hat Kant mit seinem kategorischen Imperativ gehabt. Er, selber ein Mann von strenger Sittlichkeit, wendet sich an die selbständige Willenskraft des Menschen und fordert Selbstvertrauen und Selbstüberwindung von ihm; er sagt: Du sollst gut sein, sollst so handeln, dass die Maxime Deines Wollens den Wert eines allgemeinen Princips hat. Er ist der Ansicht, dass um des Willens Gottes wegen das Gute zu thun, kein so wirksames Motiv sei, als um der Tugend selbst willen. Aber wenn er fordert: thue das Gute um des Guten willen, so ist dem entgegen zu halten: Gott selbst ist die höchste und reinste Idee alles Guten. Ferner ist daran zu erinnern, dass wir es in der Erziehung mit Unmündigen zu thun haben, der Unmündige aber lernt das Gute am leichtesten und sichersten kennen, wenn es ihm nicht gleich in Begriffen, sondern gleichsam verkörpert entgegentritt, sei es in der Person des Erziehers, sei es als der das Gute wollende Gott. Die Furcht des Herrn ist nicht nur der Anfang der „Weisheit“, sondern mit dieser oder vielmehr eben in dieser auf aller Sittlichkeit. Der Mensch kann nicht eher nach seiner eignen sittlichen Einsicht handeln, bevor er eine solche besitzt; und wenn man meint, dass eine im wahrsten Sinne eigne Einsicht, die wahre Freiheit des Menschen durch die Idee des persönlichen Gottes gefährdet werde, so muss man dieselbe Gefahr überhaupt von jeder Erzieherpersönlichkeit befürchten. Wir können daher auch Ziller's Ansicht nicht teilen, der § 20 „Bildung des sittlich-religiösen Willens durch den Unterricht“ glaubt, der Einsicht des Zöglings dürfe nicht die Autorität der Bibel, des Katechismus, des Gesangbuches, oder die Autorität der Volksmeinung, eines einzelnen Dichters oder Denkers vorangestellt werden. „Ein auf Autorität ruhender Ausspruch“ vermag nicht nur die eigne Einsicht zu „verstärken“, sondern weckt dieselbe auch häufig erst und bringt sie zum Bewusstsein. Wenn ferner Ziller S. 154 verlangt, dass das bezeichnende Wort für irgend eine besondere Art des Schönen oder Guten, wenn es dem Zöglinge unbekannt

sein sollte, von dem Lehrer nicht früher in die Betrachtung eingemischt werden dürfe, als bis jener selbst das Verhältniß seinem Inhalte nach dargelegt habe, so liegt dieser Forderung allerdings eine Wahrheit zu Grunde, die Wahrheit, daß das Wort ohne die Sache keinen Wert hat. Aber es wird sich nicht immer vermeiden lassen, wie bei allem Unterrichte, so am allerwenigsten beim Religionsunterrichte, daß sich in die Betrachtung Worte mit einmischen, deren Begriffe dem Zöglinge nicht gleich vollkommen klar sind. Mag das ein Mangel und so viel möglich zu verhüten sein, so gefährlich, wie Ziller glaubt, ist die Sache bei weitem nicht. Mag das Kind ruhig vorläufig die „fremde Ansicht“ für seine „eigene Einsicht“ hinnehmen (jene vertritt ihm erst diese und ist ihm mit derselben identisch), es wird später, wenn die eigene Einsicht ihm wirklich aufgeht, sicher nicht auf den Gedanken kommen, daß man es in einen „unwahren Zustand versetzt habe“; seine Liebe zur Wahrheit wird dabei durchaus keinen Schaden leiden. Die nun erfolgte richtige Einsicht wird vielmehr ein Lustgefühl in ihm erwecken über den Fortschritt gegenüber der früher vielleicht nur unvollkommen verstandenen fremden Ansicht, denn die Ursache seiner früheren mangelhaften oder falschen Auffassung wird es in sich selbst, in seiner früheren, jetzt überwundenen Unvollkommenheit suchen, nicht aber etwa in einer Schuld des Erziehers. — Mit Obigem hängt es auch zusammen, wenn Ziller den eigentlichen Religionsunterricht erst ziemlich spät beginnen und ihn anfangs durch allerlei Surrogate vertreten sein lassen will. Der Religionsunterricht in der Form ausgewählter biblischer Geschichten verbunden mit einigen leichten Sprüchen, Liederversen, vielleicht auch dann und wann ein Katechismusstück, kann schon auf der untersten Stufe beginnen. Freilich ist die Religion die höchste und umfassendste Entwicklung des menschlichen Gemüths (vergl. Beneke „Erziehungslehre“, § 78 S. 337) und sie wird in ihrem innersten Wesen bei dem Kinde noch wenig Bedürfnis und Anklang finden, weil seine Lebensverhältnisse und seine Ausbildung noch nicht in ihrer Richtung liegen, weil sein Blick noch nicht

hinaufreicht zu der Höhe, auf welcher sie thront. Dem Kinde kann z. B. die Unsterblichkeit noch nichts sein, es hat noch zu viel Lebenslust und Lebensgefühl; es empfindet die Vorstellung der Vernichtung noch nicht stark genug, um gegen ihre überwältigende Gewalt einer Stütze zu bedürfen und eine Stütze zu suchen. Die Idee der göttlichen Vorsehung und Weltregierung, in welcher sich doch gewissermassen alle Eigenschaften Gottes konzentrieren, liegt dem Kinde anfangs noch fern, denn die Eltern sorgen noch für alle Bedürfnisse, und ihr Regiment reicht für die Welt des Kindes noch aus. Wie also sollte es schon dazu kommen, nach dem Anker der Religion zu verlangen, welcher freilich für den im Sturme der Weltverhältnisse Umhergeworfenen der einzige ist, an welchem er unter allen Umständen einen festen Anhalt zu finden erwarten kann? Aber man kann mit der Mittheilung der in solchen Fällen nötigen religiösen Wahrheiten nicht so lange warten, bis das Kind dergleichen innere Erfahrungen selbst gemacht hat und man also an seine „eigene Einsicht“ appellieren könnte, ebenso wenig wie man nach Beneke's trefflicher Bemerkung mit der Impfung der Schutzblattern erst dann beginnt, nachdem die Gefahr, welche dadurch abgewandt werden soll, bereits eine Thatsache der eigenen Erfahrung geworden ist. Mag auch dem Kinde anfänglich manches noch unverständlich bleiben: nur wenn der Anker der Religion in den tiefsten Grund des Herzens gesenkt und von früh an gefestigt worden ist, wird er Halt zu gewähren imstande sein. Eine gewisse Verfrühung ist hier unbedingt notwendig. Wird dann etwa später das Kind überall eine wirklich klare Einsicht in die Gegenstände der Religion sich zu erwerben vermögen? Das Ahnungsvolle, Unerforschliche und Uebergreifliche ist überhaupt nicht von den Objekten der Religion zu trennen; selbst die in jeder Rücksicht höchste Ausbildung des religiösen Bewusstseins gewährt uns keine klare Einsicht in dieselbe; und wenn wir also diesen Massstab streng anwenden wollten, wie es Rousseau und etwa die Philanthropen verlangten, so müsste uns das Religiöse immer fern bleiben. Aber nicht auf ein eigentliches Verstehen, sondern auf Ein-

stimmigkeit mit den höchsten moralischen und gemüthlichen Bedürfnissen, auf lebendige Erregtheit, Innigkeit, Stärke und Haltung kommt es für die religiösen Gefühle und Ueberzeugungen an; und indem diese letzteren Vollkommenheiten nur in einer grossen Anzahl von „Spuren“ gewonnen werden können, so müssen wir schon in früher Kindheit den Grund legen, auf dem die religiöse Gesinnung in der rechten Weise begründet werden soll. — Es giebt ja auch so manches in der Religion, das selbst dem kleinen Kinde schon zugänglich ist, und kann es dasselbe mit dem Verstande noch nicht erfassen, so ergreift es dasselbe mit dem Gefühl. Die Vorstellung von Gott z. B. als von einem lieben Vater, der unablässig für seine Kinder sorgt, der aber auch wünscht, dass diese Kinder sich unter einander lieben, liegt auch dem Gemüthe des kleinen Kindes so nahe, dass sie sehr leicht als ein wirksames Motiv zur Erweckung sympathetischer Gefühle benutzt werden kann. Auch die Vorstellung von einem Fortleben nach dem Tode in seiner einfachsten Gestalt, wie Beneke sagt, als einer schönern Form des jetzigen Daseins, und ähnliche liegen, wie sie sich im allgemeinen schon im kindlichen Alter der Menschheit gebildet haben, auch unsern Kindern so nahe, dass wir ihre Aneignung leicht werden vermitteln können. Die „kindliche Einfalt“, die ja manches findet, was der „Verstand der Verständigen“ nicht sieht, ist in manchen Fällen viel erwünschter und dankbarer als der bereits vorgeschrittene und vielleicht schon skoptisch gewordene Verstand. Das Kind hört ja so gern auf das und glaubt so gern, was ein lieber Mund ihm sagt, sein Gemüt, seine Gefühle und sein Wille lassen sich noch so leicht durch religiöse Vorstellungen veredeln. Nur sei man vorsichtig in Hinsicht alles dessen, was für das Gemüt des Kindes noch wirklich unerreichbar ist.

Es ist indes nicht unsere Aufgabe hier, einen Lehrgang für den Religionsunterricht zu entwerfen und eine ausführliche Didaktik zu gewähren; alles, was früher über Art und Weise des Unterrichts im allgemeinen gesagt worden, gilt ja für jedes einzelne Fach. Nur sei noch bemerkt, dass die Charaktere der

biblischen Geschichte, sowie auch der Kirchengeschichte, dem Kinde in recht lebensfrischen Farben vorgeführt werden müssen, damit es an ihnen mit Bewunderung und Verehrung empor-schauen lerne, damit sich sein Charakter an jenen bilden kann. Es giebt da so viele Beispiele und Gelegenheiten, den Kindern zu zeigen, was es heisst, nach christlich-sittlichen Grundsätzen zu handeln und diesen Grundsätzen bis in den Tod getreu zu bleiben. Das *exempla docent melius quam praecepta* gilt in einem gewissen Grade auch von diesen Beispielen, nicht allein ausschliesslich von den sogenannten „lebendigen.“ Und wenn der Lehrer dabei von Wärme, von wahrer religiöser Gesinnung und sittlichem Gefühle getragen und gehoben ist, so wird es ihm auch gelingen, seinen Schülern ein lebendiges Christentum einzupflanzen und in ihnen die Grundlage zu einem christlich-sittlichen Charakter zu legen.

Die christliche Sittenlehre giebt die Gesetze, mit denen unsere Maximen für Wollen und Handeln übereinstimmen sollen. Der Religionsunterricht ist der Mittelpunkt alles Unterrichts, von ihm aus erweitert sich die Thätigkeit des Charakterbildners in konzentrisch sich erweiternden Kreisen. Wie ein wahrhaftiger fester Charakter nicht von seinen Grundsätzen abzubringen ist, so behält auch der Erzieher, der bei seinen Zöglingen Charakterbildung bezweckt, stets einige Fühlung mit jenem Mittelpunkte und Grunde alles wahrhaft Festen und Dauerhaften. Es soll damit nicht gesagt sein, dass jede Unterrichtsstunde gleichsam eine Religionsstunde werden soll durch gesuchte religiöse Betrachtungen; die Gelegenheit, die religiösen und sittlichen Gefühle zu wecken und zu beleben, bietet sich ungesucht fast überall, bei der Betrachtung der Werke Gottes durch die Naturkunde, Geographie u. s. w., bei Betrachtung der Menschen und der sich an ihnen offenbarenden göttlichen Fügungen, der sittlichen Weltordnung u. s. w. durch die Geschichte. Die Persönlichkeiten dieser bieten wie die der biblischen Geschichte sich als passende Veranlassung dar, den in den Kindern sich bildenden sittlichen Maximen Gelegenheit zur ersten Lebensäusserung (in der Form der sittlichen Be-

urtheilung) zu geben. — Kurz alle Unterrichtsgegenstände vermögen, schon deshalb, weil sie alle geeignet sind, die Kräfte des Zöglings zu entwickeln und zu üben, zur Grundlegung des erstrebten Charakters beizutragen. Wie sie alle, um diesen Zweck zu erreichen, zu behandeln sind, haben wir bereits gezeigt, des weiteren Eingehens auf einzelne Disciplinen und Seiten des Unterrichts enthalten wir uns und bemerken nur noch einmal, dass auf die Frage: was soll die Schule thun zur Förderung der Charakterbildung? am besten und bündigsten geantwortet wird: sie soll ihre Zöglinge erziehen. Wir wiederholen ferner, was wir schon früher gesagt haben, dass die Bildung des Willens, die Bildung eines sittlichen Charakters das einzig menschenwürdige Ziel aller Erziehung ist. Wir haben aber auch schon im Anfange unsrer Betrachtung vorausgeschickt, dass dieser Charakter in seinem reinsten Glanze und auf seiner höchsten Höhe ein hienieden nie vollkommen zu erreichendes Ideal ist und bleibt. Vollends für die Zeit der Erziehung ist die Bildung dieses Charakters ein Werk, das immer nur angefangen werden kann, dessen Fortgang und Ende aber nur mit Wahrscheinlichkeit, nie mit Bestimmtheit in unsre schwachen Erzieherhände gegeben ist. Angesichts dieser schweren Aufgabe soll der Erzieher nie zu fest auf seine Kraft und Kunst vertrauen, er könnte sonst leicht zu sicher werden und zu sorglos, und würde dann vielleicht oft Notwendiges und Nützliches versäumen; aber auf der andern Seite soll er auch nicht kleinmütig verzagen, denn bei redlicher, gewissenhafter und treuer Arbeit bleibt ihm trotz aller scheinbaren Misserfolge doch schliesslich noch immer der Trost, dass die Saat, die er gesäet, vielleicht später aufgeht und dann herrliche Frucht bringt. Er sei daher stets auch eingedenk des Wortes: „Gott ist es, der in euch wirkt beides, das Wollen und das Vollbringen“, und des andern: „Ich bin desselbigen in guter Zuversicht, dass, der in euch angefangen hat das gute Werk, der wird es auch vollführen“ u. s. w.



Ahlburg, Heinrich,

Was versteht man unter Charakterbildung und wie ist dieselbe seitens der
Schule zu pflegen? (Jenenser Diss.)

Jena 1882

Paed.th. 34

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11681668-2